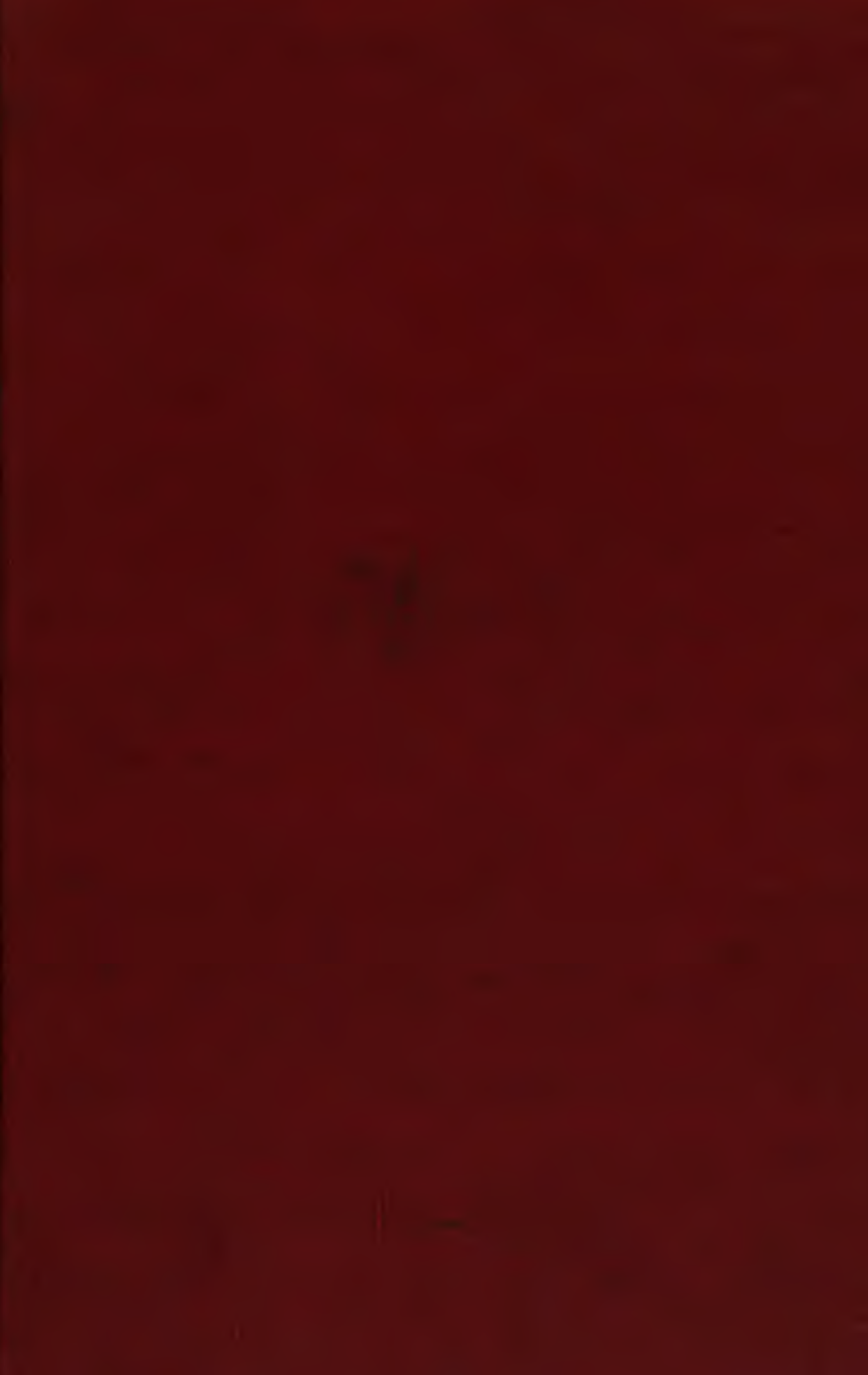
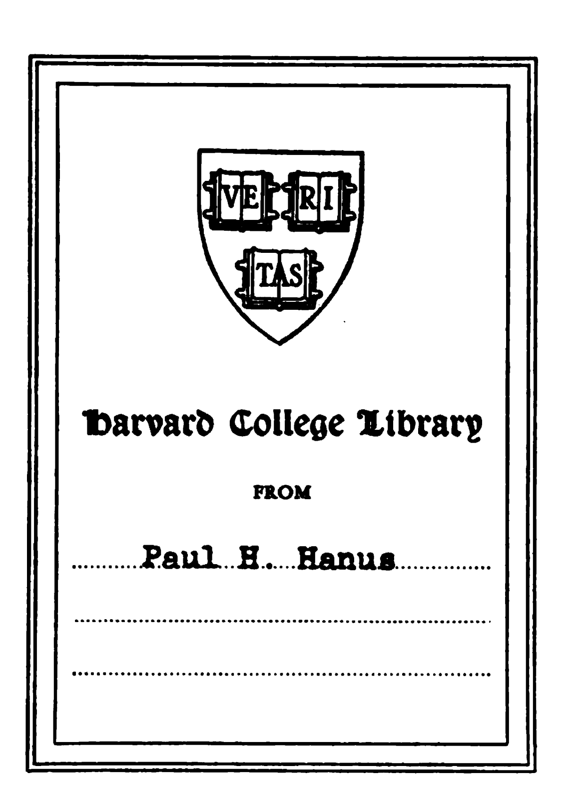
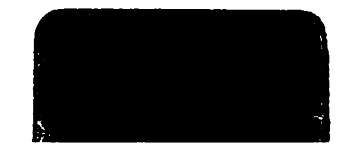
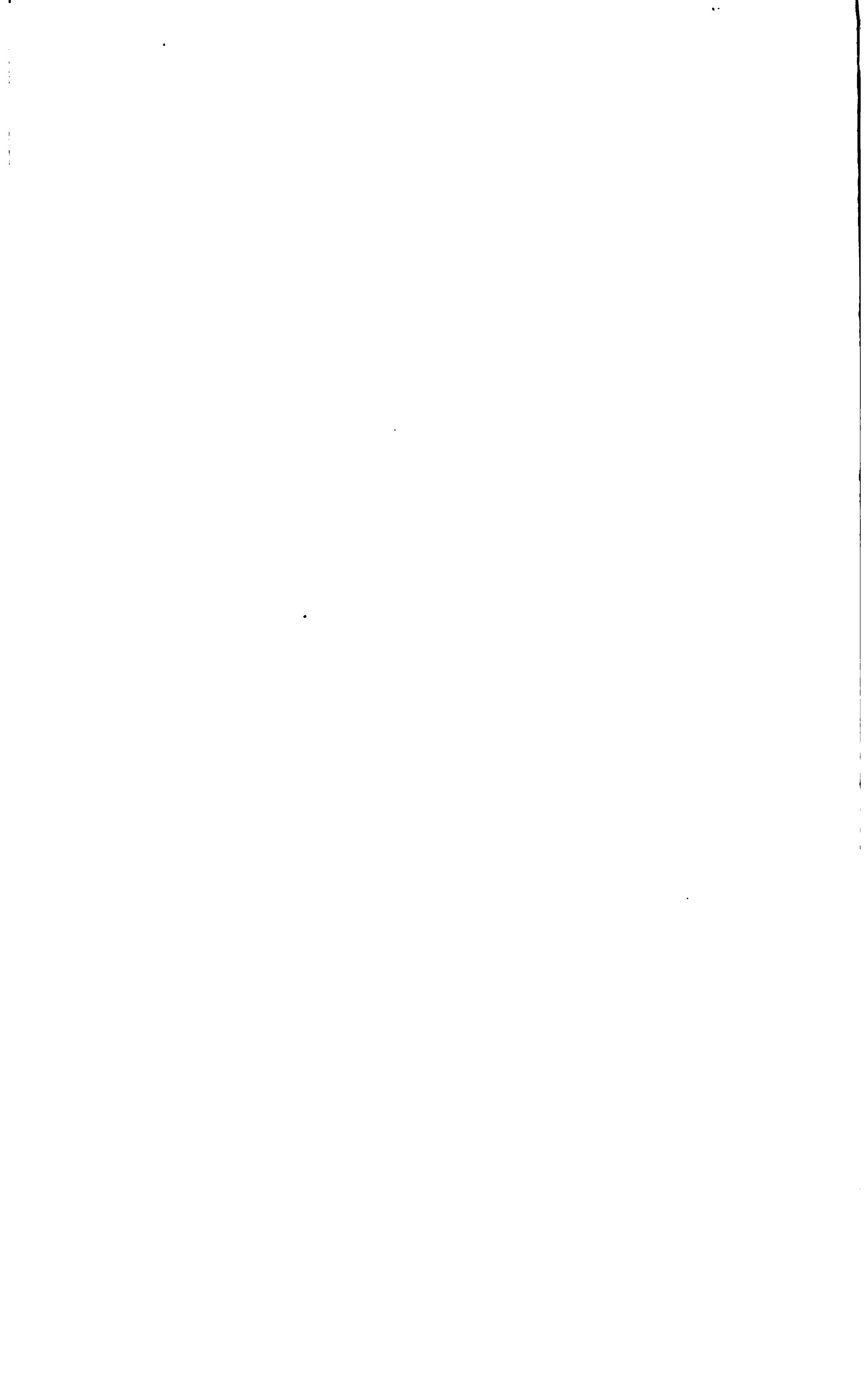





VE RI
TAS
Harvard College Library
FROM
Paul H. Hanus











Handbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für höhere Schulen.

— — —

In Verbindung mit den Herren **Arendt** (Leipzig), **Brocks** (Marienwerder), **Brunner** (München), **Dettweiler** (Bensheim), **Fries** (Halle), **Glauning** (Nürnberg), **Günther** (München), **Jaeger** (Köln), **Kiessling** (Hamburg), **Kirchhoff** (Halle), **Kotelmann** (Hamburg), **Lion** (Leipzig), **Loew** (Berlin), **Matthaei** (Kiel), **Matthias** (Düsseldorf), **Münch** (Koblenz), **Plew** (Strassburg), **Schimmelpfeng** (Ilfeld), **Simon** (Strassburg), **Toischer** (Prag), **Wendt** (Karlsruhe), **Zange** (Erfurt), **Ziegler** (Strassburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Erster Band, 1. Abteilung.

Geschichte der Pädagogik

von

Prof. Dr. **Theobald Ziegler.**



München 1895
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Geschichte der Pädagogik

mit besonderer Rücksicht

auf das höhere Unterrichtswesen

von

Dr. Theobald Ziegler,

ord. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Strassburg.

Nebst allgemeiner Einleitung
vom Herausgeber.



München 1895
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

Zur allgemeinen Einleitung.

Vom Herausgeber.

Titel und Plan des Werkes.

Wer ein neues Buch in die Hand nimmt, hat zuerst das Bedürfnis, den Titel richtig zu verstehen. Bei dem vorliegenden „Handbuche der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“ dürfte nun der süddeutsche und der österreichische Leser an der Bezeichnung „höhere Schulen“ Anstoss nehmen und den ihm geläufigen Ausdruck „Mittelschulen“ vermissen, während man in Norddeutschland letzteres Wort nur auf gehobene Bürgerschulen anzuwenden pflegt. Unter „höheren Schulen“ verstehen wir also hier alle diejenigen Lehranstalten, welche in dem zwischen der Elementarschule und der Universität liegenden Gebiete entweder für höhere Studien oder für einen praktischen Lebensberuf eine allgemeine, auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Vorbereitung gewähren; wir umfassen damit also die humanistischen Gymnasien und Progymnasien, die Realgymnasien und die Realschulen nebst den sogenannten höheren Bürgerschulen. Ausgeschlossen dagegen sind Stadtschulen und Bürgerschulen niederer Art, ferner aber auch alle solche Schularten, die unmittelbar und ausschliesslich einem bestimmten Berufe dienen wollen, also die Fachschulen für Handel, Landwirtschaft, Gewerbe, für Militär und Marine, Schulen für Forst- und Bauleute, für Feldmesser und Ingenieure und ähnliche Spezialschulen, deren höhere Grade im Polytechnikum vereinigt zu sein pflegen, so wie auch die Seminare für Volksschullehrer. Selbstverständlich für uns Deutsche — wenigstens bis jetzt — ist dabei auch die Beschränkung auf die Erziehung der männlichen Jugend; Mädchengymnasien und höhere Töchterschulen fallen als solche nicht in unsern Gesichtskreis.

Für die somit als allgemeine Bildungsschulen gekennzeichneten Lehranstalten nehmen wir die Einheit im Zweck in Anspruch und leiten ihre Mannigfaltigkeit aus der Verschiedenheit der Längenziele und der Richtung des Bildungshorizontes ab. Diese Einheit im Zweck ist das Bindemittel zwischen den Gymnasien, die ihr Fundament wesentlich auf die

geschichtliche Erkenntnis der geistigen Kultur des Menschengeschlechtes gründen, und den Realschulen verschiedener Gattung, die unter Verkürzung des historischen Elementes ihren Schwerpunkt weiter nach der Seite der Naturerkenntnis verlegt haben. Der einheitliche Zweck beider Schulgattungen versteht sich aber als Erziehung durch Unterricht, d. h. als die von altersher sogenannte liberale Erziehung, die des freien Mannes würdig ist, weil sie ihn zum freien Handeln nach eigener Einsicht befähigt, die also in der Mitte steht zwischen der zur Notdurft des täglichen Lebens genügenden Ausbildung in der Volksschule und der in die Spezialfächer der höheren Berufe einführenden Hochschulen.

Es gibt freilich auch heutzutage Leute, die an dem Ausdruck: „Erziehungslehre" Anstoss nehmen, die überhaupt glauben, jede Möglichkeit einer Erziehung leugnen zu dürfen, weil ja der „angeborne Charakter unveränderlich" sei. Diese zuletzt aus der Philosophie der Aufklärung entlehnte und von Schopenhauer wieder in Schwang gesetzte Lehre hat schon ihren ersten grundsätzlichen Bekämpfer in Sokrates gefunden, den ich noch immer an die Spitze aller wahren Pädagogen stellen möchte, seitdem er es ausgesprochen, dass die Tugend lehrbar sei. Freilich hat dieser Meister in der Selbstbeherrschung und in der Zügelung der niederen Begierden seine eigene gewaltige Kraft irrtümlich auch bei allen andern vorausgesetzt, und seine Lehre scheint durch das Beispiel seiner eigenen Schüler Kritias und Alkibiades Lügen gestraft zu werden; aber Sokrates hatte nur unbeachtet gelassen, dass das Tier im Menschen neben der Belehrung auch Dressur verlangt, mit andern Worten: dass zu der klaren Erkenntnis des Guten und Sittlichen auch noch die Übung (μελέτη) hinzukommen muss, die erst Aristoteles in seinem System als notwendige Ergänzung ihr beifügte.*) Wer allerdings die Möglichkeit sittlicher Erziehung nach derselben Deduktion wie die Freiheit sittlichen Wollens leugnet, indem er das geistige Wesen im Menschen durchaus den Gesetzen der Materie unterstellt, ja aus ihr herauswachsen lässt, der widerspricht nicht bloss dem gemeinen Satze, dass Gewohnheit zur andern Natur werden kann, sondern er muss auch folgerecht jeden Fortschrittsgedanken aus dem Völkerleben hinausweisen; denn die allmälige Umwandlung des inneren Menschen, das Anziehen eines neuen Menschen in der Sprache der Bibel, d. h. der Sieg des Geistes und der tieferen Einsicht über das blinde Begehren und die kurzsichtige Sinnlichkeit muss ihm noch weit unverständlicher als bei dem Individuum und seiner Descendenz da erscheinen, wo eine aus Hunderten von Geschlechtern bestehende Volksfamilie durch die Jahrhunderte fortlebend dahinzieht. So wenig freilich der schroff ausgeprägte Grundcharakter des einzelnen Menschen durch plötzliche Biegung in die entgegengesetzte Richtung sich lenken lässt, ebenso unmöglich ist es natürlich, ein ganzes Volkstum selbst in langen Jahrhunderten seiner

*) Man vergleiche über diesen Punkt meine Abhandlung „über das Verhältnis von Tugend und Wissen bei den Griechen vor Sokrates" in der Zeitschr. für Gymnasialwesen 1880 S. 417—463, worin ich nachzuweisen versucht habe, dass des Sokrates Satz von der Lehrbarkeit der Tugend in der innersten Natur des Griechentums lag und von den stärksten Geistern seiner Zeitgenossen unbewusst auch vertreten wurde.

tief gegründeten Eigentümlichkeiten zu entkleiden, wie schon ein Blick auf Europas Völkerkarte lehrt; aber dennoch wird kein ehrlicher und sorgfältiger Beobachter darum der Zeit ihre umwandelnde Wirksamkeit absprechen wollen, der Zeit und in ihr — der Erziehung durch den Unterricht. Den Unterricht selbstverständlich im weitesten Sinne des Wortes genommen. Wie der Strom die vom Gebirg losgerissenen Felsblöcke erst zu Kieseln zertrümmert, dann diese abschleift und allmählig in feinen Sand zermalmt, so werden die ursprünglichen Härten im Charakter der Völker durch den Stromlauf der Geschichte und die Kulturbewegung ihrer Schicksale nach und nach verschliffen und gewandelt. Sind nicht die Deutschen durch Einführung des Christentums trotz ihrer wilden Tapferkeit ein so demütig geduldiges Volk geworden? Ist nicht die allmähliche Differenzierung ursprünglich zusammengehöriger Volksstämme, besonders in Deutschland zum guten Teile der Verschiedenheit religiöser Unterweisung und Gewöhnung des Denkens, sowie der daraus folgenden Gesinnung und Lebensanschauung überhaupt zuzuschreiben? Die ursprüngliche Verschiedenheit der eingewanderten und der urheimischen Stämme, das Klima, die Bodenbeschaffenheit und die dadurch bedingte Lebensweise der Bewohner mag vieles erklären; aber der Bildung und Klärung des geistigen Bewusstseins, der geordneten Unterweisung zur Betrachtung aller göttlichen und weltlichen Dinge, die seit langen Jahrhunderten in stets sich erweiternden Kreisen immer zahlreichere Generationen beherrscht, dieser Wirkung des Unterrichts, wodurch die Überlieferung der ganzen Kultur von Generation zu Generation vermittelt wird, den Erfolg absprechen wollen, hiesse das Menschengeschlecht unter die Tiere herabsetzen, deren Umbildungsfähigkeit doch niemand bezweifelt.

Unfrei nennen wir auch im gemeinen Leben jeden, der am Irdischen klebt wie das Tier; frei nur, wer sich durch das Übergewicht seiner geistigen Natur zu rein sittlichen Motiven seines Thuns zu erheben vermag. Der sittlich freie Entschluss aber ist ein solcher, bei dem der Intellekt das Übergewicht behält über den tierischen Trieb. Erziehung überhaupt ist aber nur möglich bei Annahme solcher Freiheit; und auf ihr allein beruht demnach aller Fortschritt in der gebildeten Menschheit, der von einzelnen ausgehend immer grössere Kreise umspannen soll.

Wie oft hat man die Erwerbung der Kenntnisse eine geistige Ernährung genannt, durch die der Geist allmählich erstarkt und sich das Übergewicht über den Körper und alle Materie erringt! Ist nun aber Klarheit der Einsicht bei allen Dingen, die gelernt werden können, das erste Erfordernis, damit das gewonnene Bild, die Vorstellung, im Geiste hafte und als Rückerinnerung bei der passenden Gelegenheit, durch welche die Kette der Vorstellungen in Bewegung gesetzt wird, wieder auftauche, so lässt sich sagen, dass aller Unterricht gewissermassen eine Erweckung aus jenem animalischen Schlafe bezweckt, in dem nur der Instinkt herrscht. Jenem unwillkürlichen und angebornen Triebe, der aus äusserlichen Reizen auf die Körpernerven entstammt und die sogenannten niederen Seelenkräfte erregt, tritt jetzt das Bewusstsein entgegen, zunächst als Überschau über die Aussenwelt, von der es sich getrennt fühlt, dann als Selbst-

bewusstsein, indem es sich ihr geradezu entgegensetzt und gegenüberstellt, endlich als der freie über der Materie schwebende Geist, der die Welt der Ausdehnung zusammenfassend im Gedanken (*cogitatio* von *coagitare*), soweit seine Fühlung reicht, auch zu beherrschen strebt. So baut sich allmählich die (subjektive) Gefühlswelt, dann die Begriffswelt und zuletzt die Sphäre des sittlichen Handelns, die Welt der Freiheit auf. Diese Welt der sittlichen Freiheit, die wir ja alle möglichst entfernt vom irdischen Getriebe uns denken, ist kein leerer Wahn; haben wir uns in ihren Himmel erhoben, sei es auch nur auf kurze Augenblicke, so ist uns das δός ποῦ στῶ gefunden, der feste Punkt, von dem aus wir uns kräftig genug fühlen, die Erde aus den Angeln zu heben; denn die irdische Schwere hat aufgehört, für uns eine Macht zu sein. In solchen Augenblicken fühlen wir uns frei und tugendhaft; leider! meist nur auf Augenblicke und kurze Stunden. Denn die Luftfahrt in das Reich der höchsten Erkenntnis und Freiheit wird nur durch Abwerfung alles irdischen Balastes ermöglicht, und bald tritt in unserm Doppelwesen der kurzlebige Körper wieder in seine Rechte und mahnt *latrante stomacho* an die Erhaltung seines Daseins; erst bei regelmässigem und immer leichterem Aufstieg vermögen wir längere Zeit und sicherer dort zu verweilen und gewöhnen uns auch allmählich, die Wohnung bei dem himmlischen Vater als unser wahres Heim anzusehen, worin wir nach vollbrachter Mühsal des Erdenlebens ein höheres Dasein fortzuführen uns sehnen.

Auf solcher von Philosophen und Physiologen vielleicht als kindlich belächelter Vorstellung habe ich für mein bescheiden Teil die Ansicht erbaut, dass die Erziehung im höchsten Sinne d. h. also: die Gewöhnung an die dauernde Herrschaft des Geistes über den Körper des Menschen, nur durch Unterricht und Übung der Geisteskräfte geleistet wird, wobei Vorbild und Beispiel selbstverständlich als notwendig mitwirkende Faktoren eingeschlossen sind. Auch begreift es sich aus jenem Bilde unschwer, wie demnach verschiedene Stufen der Erziehung im Unterricht sich darstellen und die Erreichung derselben einerseits von der natürlichen Kraft oder Begabung des einzelnen Menschen, anderseits aber von der Zweckmässigkeit der Veranstaltung und von der Geschicklichkeit des Führers, d. h. des Lehrenden abhängig ist. Während nun die erste dieser Bedingungen als durchaus subjektiver Art eine allgemeine Regelung nicht zulässt, so ergibt sich aus der Formulierung der zweiten schon von selbst, dass die Zweckmässigkeit der allgemeinen Veranstaltungen zum erziehenden Unterricht auf Verstandesgründen beruhen, also in Form einer wissenschaftlichen Erörterung darstellbar sein muss, wogegen die Person des Lehrers dem Künstler zu vergleichen ist, indem er wie dieser für die Anwendung jeder allgemeinen Regel mit richtigem Takt Zeit und Ort sowie Art und Mass dem Zöglinge und seinen besondern Verhältnissen entsprechend bestimmen soll.

Hierauf beruht die in dem vorliegenden Werke gemachte Hauptunterscheidung zwischen der theoretischen und der praktischen Pädagogik.

Der in diesem „Handbuche" zur Darstellung kommende Gegenstand wird in vier Bänden abgehandelt, deren Inhalt sich folgendermassen gliedert.

Als einleitende und orientierende Grundlage für das systematische Gebäude dient der historische Teil in Band I, nämlich:

A. Die Geschichte der Erziehung und des höheren Schulwesens im Abriss, und zwar mit besonderer Rücksicht auf die deutschen Lande und die Zeit vom Ausgange des Mittelalters bis auf die Gegenwart. Verfasser: Herr Dr. Theobald Ziegler, ord. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Strassburg. Daran schliesst sich eine Übersicht des Thatbestandes der Gegenwart, nämlich:

B. Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens nach dem gegenwärtigen Bestand, hauptsächlich in Deutschland, dann in verkürzter Fassung und zum Zweck der Vergleichung in sämtlichen andern europäischen Staaten und in Nord-Amerika, nebst statistischen Übersichten, soweit erreichbar. Die Bearbeitung wird von 25 Herren geliefert, die Redaktion des Ganzen von dem Herausgeber.

In Band II folgt der systematische Hauptteil und zwar:

A. Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. Verfasser Herr Dr. Wendelin Toischer, Professor am I. deutschen Gymnasium in Prag; und

B. Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, mit Ausschluss der Spezialdidaktik für die einzelnen Unterrichtsfächer. Verfasser: Herr Dr. Adolf Matthias, Direktor am städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Düsseldorf.

Das Verhältnis beider Teile ist schon oben angedeutet worden. In der theoretischen Pädagogik bildet das einzige in der Gegenwart anerkannte und mit Erfolg angewandte System von Herbart und zwar in der durch dessen jüngere Vertreter angebahnten Aus- und Umgestaltung die Grundlage, auf der das Lehrgebäude von der Unterweisung und der Zucht der Jugend zu errichten ist. Die Theorie von der Entwicklung der menschlichen Geisteskräfte muss von der Seelenkunde (Psychologie) ihren Ausgang nehmen.

Nicht in gradem Gegensatze zu dieser streng wissenschaftlichen Darlegung, aber doch etwa in dem Verhältnis, wie zu der Zeichnung eines Schattenrisses die plastischen Formen des Reliefbildes, wird hierauf die „Praktische Pädagogik" (mit Ausschluss der speziellen Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer) folgen, worin die Grundsätze der Schulerziehung und der Unterrichtsbetrieb in höheren Lehranstalten, die Schuldisziplin und alle sonstigen Vorkommnisse immer auf Grund der gegebenen Zustände und in stetem Hinblick auf die Bedürfnisse des jungen Lehrers, in möglichst konkreter Fassung abzuhandeln sind. Selbstverständlich ist hier der Ort, wo manche Punkte in zwiefacher Beleuchtung hervortreten dürfen, wo entgegenstehende und abweichende Ansichten gleichermassen vorzutragen und zu prüfen sind und überhaupt eine sachliche Kritik bestehender Einrichtungen unbenommen bleibt. Die praktische Pädagogik erhebt nicht den Anspruch unfehlbar zu sein; sie bringt aber dem Leser

zum Bewusstsein, dass neben der Wissenschaft von der Erziehung es auch eine Kunst des Erziehers geben muss und dass die Kenntnis jener Theorie allein ein totes Ding und nutzloses Werkzeug bleibt, wenn nicht der Lehrer etwas vom Künstler in sich fühlt und zuweilen selbst, wie auch der Feldherr, gegen die Regel das Rechte zu treffen versteht.

Von den ergänzenden Anhängen behandelt

1. die besondern Aufgaben der Pensionate oder Erziehungsschulen (Internate, Alumnate), die in Deutschland als Ausnahmen von der Regel zu betrachten sind, während sie z. B. in Frankreich und in England eine sehr bedeutende Rolle spielen; Verfasser: Herr Dr. Gustav Schimmelpfeng, Direktor an der k. Klosterschule zu Ilfeld am Harz.

2. die Schulgesundheitspflege in der durch den nächsten Zweck unseres Werkes gebotenen Beschränkung. Verfasser: Herr Dr. Ludwig Kotelmann, Augenarzt in Hamburg.

Direkt auf jenes Ziel — die Unterweisung angehender Lehrer zur Ausübung des Erziehungswerkes — steuert dann Abschnitt

C. Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. Es handelt sich hier nicht um Mass und Art der wissenschaftlichen Studien für die einzelnen Lehrfächer, sondern um die Anleitung der wissenschaftlich schon befähigten und geprüften Lehramtskandidaten für den pädagogischen Beruf: es wird also insbesondere eine Darstellung der neueren und neuesten Einrichtungen, Versuche und Bestrebungen auf diesem Gebiete gegeben, in möglichst objektiver Vorführung der Vorteile und Mängel jedes der in Anwendung gebrachten Verfahren. Die von dem Verfasser gebilligte Art wird im einzelnen geschildert werden. Verfasser: Herr Dr. Wilhelm Fries, Direktor der Franke'schen Stiftungen in Halle.

In den Bänden III und IV folgt endlich die spezielle Didaktik und Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer in der folgenden herkömmlichen Ordnung.

1. *Religionslehre* und zwar a) katholische: Herr Curat J. N. Brunner, Religionslehrer an der Luitpold-Realschule in München. b) Protestantische: Herr Professor Dr. A. Zange, Direktor des Realgymnasiums in Erfurt.
2. *Deutsch:* Herr Geh. Hofrat Dr. Gustav Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe.
3. *Lateinisch:* Herr Professor Dr. Peter Dettweiler, Direktor des Gymnasiums in Bensheim.
4. *Griechisch:* Herr Dr. Emil Brocks, Direktor des Gymnasiums in Marienwerder.
5. *Geschichte:* Herr Dr. Oskar Jaeger, Direktor des Friedrich-Wilhelms Gymnasiums in Köln.
6. *Geographie:* Herr Dr. Alfred Kirchhoff, ord. Professor der Erdkunde an der Universität Halle.
7. *Mathematische Geographie:* Herr Dr. Sigmund Günther, Professor am Polytechnikum in München.
8. *Rechnen und Mathematik:* Herr Professor Dr. Max Simon, Oberlehrer am Lyceum in Strassburg.

9. *Französisch:* Herr Dr. Wilhelm Münch, Provinzial-Schulrat in Koblenz.
10. *Englisch:* Herr Professor Dr. Glauning, Stadtschulrat in Nürnberg.
11. *Physik:* Herr Dr. Kiessling, Professor an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg.
12. *Chemie:* Herr Dr. Rudolf Arendt, Professor an der öffentlichen Handels-Lehranstalt in Leipzig.
13. *Naturbeschreibung:* Herr Dr. E. Loew, Professor an dem Königlichen Realgymnasium in Berlin.
14. *Zeichnen:* Herr Dr. Adalbert Matthaei, Professor an der Universität zu Kiel.
15. *Gesang:* Herr Dr. Johannes Plew, Professor am Lyceum in Strassburg.
16. *Turnen und Spiele:* Herr Dr. J. C. Lion, Direktor des Turnwesens in Leipzig.

Jeder der hier genannten Abschnitte ist also, wie man sieht, von einem Fachgelehrten, der zugleich Praktiker ist, bearbeitet worden und zwar vollkommen selbständig, auch ohne gemeinsame Verabredung oder allgemeine Vorschrift, die wenig genutzt, aber sicher viel geschadet haben würde. Aus diesem Verhältnis erklären sich etwa vorkommende Widersprüche und Diskrepanzen, die zu tilgen oder abzuschwächen der Herausgeber weder den Beruf noch die Absicht hat. Der Letztere, da er schon seit längeren Jahren dem praktischen Schulleben entrückt ist, hat persönlich nur die Darstellung der gegenwärtigen Lage des Schulwesens und der Unterrichtsordnung in Preussen, Elsass-Lothringen und den kleinsten deutschen Staaten übernommen, während für die grösseren einheimische Gelehrte dasselbe geleistet haben. Bei den Unterrichtsverhältnissen der ausserdeutschen Länder, deren Darstellung ihm grösstenteils seitens ausgezeichneter nationaler Kenner, teilweise durch in jenen Ländern ansässige Deutsche geliefert wird, war der Hauptgesichtspunkt auf die möglichst genaue Bestimmung der Arten, Formen und Lehrpläne sowie Lehrziele der Schulen gerichtet, um dem deutschen Leser einen Vergleich mit heimischen Zuständen zu ermöglichen.

Auf den folgenden Blättern erlaubt sich der Herausgeber einige allgemeine Betrachtungen über seine eigene Auffassung der heutzutage besonders in Erwägung gezogenen Bildungs- und Erziehungsfragen vorzulegen, wie sie sich ihm seit vierzigjähriger amtlicher Thätigkeit und beobachtender Umschau in verschiedenen Gegenden des deutschen Vaterlandes gestaltet hat, untermischt mit persönlichen Erinnerungen.

I.

Was ist und was bezweckt die Erziehung nach dem Begriff des gewöhnlichen Lebens?

Unter praktischer Erziehung im Hause und durch den Unterricht in Schulen versteht der Nichtphilosoph im ganzen die Eingewöhnung des Kindes in den Kenntnisvorrat und die Lebensanschauungen der Eltern,

das Einleben in ihren sittlichen und intellektuellen Gedankenkreis, und ferner im Anschluss daran die Anleitung zur späteren Mitwirkung in den Lebenskreisen und Berufen, denen die Eltern angehören. Dass daneben der Zögling „ein guter und braver Mensch werden" müsse, ist selbstverständlich; aber das „Heraufziehen" in den Stand der Eltern bleibt die Hauptsache und schliesst auch jenes ein.

Die philosophische Betrachtung, soweit sie den Extrakt aller als Wissenschaft aufgespeicherten Erfahrung und den konzentrierten Inhalt des abstrakten Denkens umfasst, gibt sich natürlich damit nicht zufrieden; sie verlangt, dass jeder so weit als möglich dem sittlichen Ideal des Menschen sich nähere, das dem Philosophen vorschwebt, dass demnach Erziehung und Unterricht die Aufgabe sich zu stellen und zu lösen haben, dem jugendlichen Menschen, der für höhere Bildung die nötigen Voraussetzungen und Fähigkeiten mitbringt, die Ideale des Menschentums in Lehre und Beispiel so vorzuführen, dass ein fruchtbares Streben darnach in ihm erzeugt werde und zur Bildung eines sittlichen Charakters führe.

Für die praktische Thätigkeit der Erziehungsleitung des geordneten Staates erwächst hiernach die Aufgabe, unter Zugrundelegung der Bedürfnisse des gegenwärtigen Lebens und mit Festhaltung des als unerlässlich erachteten Bildungsinhaltes, die Jugend dem Idealbilde der Vollkommenheiten in Erkenntnis und Willensrichtung möglichst anzunähern, und den Zöglingen ausser dem Rüstzeuge für das praktische Leben das Streben und den Drang nach höchster Vollendung ihrer Persönlichkeit mitzugeben, damit sie auf der unendlichen Laufbahn nach den Zielen der Menschheit wenigstens einen Schritt hinaus über den Standpunkt des väterlichen Geschlechts vorrücken mögen.

Die Erziehung in der Schule — denn die Erziehung in der Familie bleibt hier füglich unbesprochen — vollzieht sich mittels Unterweisung und Belehrung, durch Unterricht und praktische Anleitung.

Für die leitenden Stände im heutigen gebildeten Europa ergibt sich aus dem Bildungsstande derselben die Notwendigkeit einer Erziehung, mittels deren der heranwachsende Mensch über seine Stellung im Weltganzen orientiert, und ferner zur Mitwirkung am Gemeinzwecke des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft in irgend einem Spezialberufe tüchtig gemacht werde.

Der erste Teil dieser Forderung erfüllt sich in der Schule, der allgemeinen Bildungsanstalt; der zweite später in der Berufsbildung.

Die Begrenzung der „allgemeinen Bildung" als Inhalt des für die leitenden Stände eines Volkes erforderten durchschnittlichen Bildungsgutes muss aber nach Zeit und Ort wechseln und schwanken.*)

---

*) Durch diesen Hinweis wird die Fassung des heutzutage so oft angezweifelten Begriffs der „allgemeinen Bildung" ziemlich vereinfacht. Die allgemeine Bildung (immer noch gleich den *artes liberales*, für die man nichts kaufen kann, gegenüber der Fachbildung) bestimmt sich durchweg gemäss den Anschauungen des herrschenden Geschlechts. Darnach muss z. B. heutzutage in Deutschland einige Kenntnis des Latein durchaus als Bestandteil derselben gelten, noch mehr aber Kenntnis des Französischen, dazu auch

Darnach muss die Orientierung des jugendlichen Menschen im Weltganzen und die Aufklärung über seine Stellung in demselben nach Art und Zeit, nach äusseren Mitteln und nach Fassungsgabe des Zöglings sehr verschiedentlich begrenzt werden. Denn überall und zu jeder Zeit hält natürlicherweise der in Betracht kommende Bruchteil der Menschheit, das einzelne Volk die ihm selbst am tiefsten innewohnenden Begriffe über sein eigenes und der ganzen Menschheit und der Welt Dasein für die sichersten und wahrsten, also auch für die zum Heile der Kinder notwendigsten. Daher strebt jedes Volk zu jeder Zeit, dem jüngeren Geschlechte diesen wichtigsten Kulturschatz, so wie es ihn selber hegt, zu überliefern und gegen die Angriffe der Thorheit sicher zu stellen. Denn niemand sieht über sich selbst hinaus und nur im Bereiche dessen, was innerhalb des fest umschriebenen Horizontes sichtbar und erreichbar vor ihm liegt, fühlt jeder sich als Herr und Meister. Nun aber erhebt sich über jedem Horizont noch eine halb lichte, halb neblichte Sphäre, zu der hinauf der Geistesblick strebt und begehrt, indem er dort einen höhern Standpunkt zu gewinnen denkt, von wo aus sein Horizont von selber sich erweitern wird. Dies Ahnen und Streben ist der in der jugendlichen Menschennatur liegende Fortschrittsdrang, der Drang zur Erweiterung seines geistig beherrschten Gebietes. Beide Triebe, der konservative und der forschrittliche, bringen durch ihre Gegenstrebungen die unaufhörliche Bewegung in das Erziehungsgeschäft, deren Notwendigkeit an sich durch die lebendigen Kräfte gefordert wird. Im neueren gebildeten Europa ist daher, wie es denkenden Menschen zukommt, auch die alternde Generation von dem Triebe erfüllt, dem jungen Nachwuchs nicht bloss den überkommenen Schatz der Bildung und Fähigkeiten zu sichern, sondern die Nachkommenschaft auf hellere Höhen des Wissens zu führen, sie zu mächtigerem Können auszurüsten, ihr ein glücklicheres Leben zu bereiten.

Die Schule, als die gemeinsame Veranstaltung zum Erziehungszwecke, übernimmt den grössten Teil dieser Aufgabe, der sich in Unter-

Kenntnis des Englischen im Norden, des Italienischen im Süden. Dagegen ist die Kenntnis des Griechischen bereits auf den Aussterbeetat gesetzt; der gebildetste Mann darf ohne Scheu erklären, alle Kenntnisse in der griechischen Sprache vergessen zu haben; man setzt einige Bekanntschaft mit Homer und Sophokles voraus, auch von Aeschylus und Euripides kennt Jeder die Namen und Gegenstände einzelner Dramen; aber wer daraus im grösseren Kreise einen Vers in der Ursprache citieren wollte, würde im Stillen als philologischer Pedant belächelt werden, wogegen eine halbe Strophe aus Byron, ein Citat aus Shakespeare ihn in der Achtung aller gebildeten Damen bedeutend hebt. Die Mathematik — natürlich nur die elementare — liebt Jeder mit heiliger Scheu von ferne anzustaunen; als Gesprächsthema in gebildeter Gesellschaft ist sie sehr bedenklich; man hat das „auf der Schule längst abgemacht", obwohl zu wetten ist, dass Keiner der Anwesenden auch nur den pythagoreischen Lehrsatz noch halbwegs demonstrieren könnte. Dahingegen ist Naturgeschichte sehr beliebt, in Einzelheiten; während Physik und Chemie gern in den Höhen gestreift werden und das allgemeinste Gesprächsthema bekanntlich der Darwinismus liefert. Wer mitsprechen will, muss also von diesen Dingen sich eine möglichst abgerundete Kenntnis, am besten aus Tageblättern, aneignen! Hier ist also die „allgemeine Bildung" schon zur Halbbildung herabgesunken, die anfängt gefährlich zu werden, weil sie nur das Allerneueste kennen will und gelten lässt: die Modebildung. Auch diese rein ästhetisierende Flachrednerei des Tages wird einst ihre Zeit gehabt haben; schon rührt sich die seit fünfzig Jahren aus der „guten Gesellschaft" verbannte Philosophie, um den Thron wieder einzunehmen, der ihr gebührt.

richt und Belehrung vollzieht und als solcher erziehlich wirkt. Das Elternhaus tritt nach seinen Verhältnissen ergänzend hinzu und pflegt ausserdem die väterliche Sitte im weitesten Sinne.

Die Orientierung im Weltganzen, als Aufgabe der Schule hingestellt, sucht aber nicht bloss den irdischen Horizont mit dem geistigen Auge zu erweitern, sondern veranlasst und zwingt vor allem und immer wieder, den Blick nach oben zu erheben, über die irdische Zone hinaus, zum Himmel wie wir sagen. Je grössere Massstäbe das Kind anzulegen sich gewöhnt, je grössere Abmessungen sein Auge umfassen lernt, desto kleiner und beschränkter fängt es an seine irdische Umgebung und sich selbst zu fühlen. Allmählich begreift es, dass auch die Eltern, die ihm vordem allmächtig an Kraft schienen, schwache und gebrechliche Geschöpfe sind, und dass über allem Sichtbaren eine unsichtbare Macht waltet, die es sich nur in fernster Höhe vorzustellen vermag. Der Glaube an ein höheres Wesen ist seine erste halbbewusste Abstraktion. Auf der Anregung und Förderung dieses Gefühls fusst der Unterricht in der Religion.

Breiteren Raum in der kindlichen Seele nimmt aus guten Gründen die Erde ein, zunächst natürlich in der engsten Beschränkung auf das täglich erscheinende Bild der Heimat. Die Heimatskunde wird daher zuerst dienen, Klarheit in die Anschauungen der Natur und der kleinen Erlebnisse zu bringen und die Umsetzung alles dessen in Worte zu lehren. Mit den vorbereitenden Übungen im Lesen und Schreiben geht zusammen die Abstraktion der Zahl und des Masses im Rechnen; diese unterhaltenden Fertigkeiten erweisen sich dem aufgeweckten Kinde nach und nach schon als ein Nutzen fürs Leben.

Bei der nun folgenden Einführung in einen höheren Bildungskreis ergibt sich für den Knaben die Notwendigkeit der gesonderten Betrachtung des Naturlebens und des Menschenlebens; gesondert nur im Ausgangspunkte, da beide Betrachtungen immer wieder sich berühren müssen.

Aus der Heimatskunde entwickelt sich die Erdkunde, weiter die Naturkunde, geteilt nach den drei Reichen der Naturwesen. Die Kunst des bürgerlichen Rechnens wird fortgeführt in der Wissenschaft der Mathematik, ohne die ein Eindringen in Form und Zahl der Naturdinge nicht möglich ist; es folgt Physik, Himmelskunde, Chemie. — Im ganzen haben wir hier die Betrachtung des Raumes und der ihn erfüllenden Stoffe.

Bei der weiteren Betrachtung des Menschendaseins und seiner Verhältnisse in der Zeit und in den durch geistige Einwirkung vollbrachten Veränderungen wird die neugierige Frage nach dem Ursprung des Menschengeschlechts zunächst durch den Hinweis auf die (schon bekannte) mosaische Schöpfungsgeschichte leicht beseitigt. Aber in die nebelgraue Ferne zu sehen ist für den Knaben ebensolche Lust, wie die Bläue des Himmels anzustarren und dabei zu träumen; die Riesen und Helden der Vorwelt erfüllen seine Phantasie und bieten Gottlob! aller Kritik trotz. Von den Sagen der alten Völker, Griechen und Germanen, wird also der Unterricht in der Geschichte zu beginnen haben, der den Zögling nach langer Reihe voll wechselnder Bilder am Ende in seine Hei-

mat zurück- und seinen Eltern wieder zuführt. Aber welche Länder des weiten Gebietes soll die Wanderung berühren, welche Völker schildern, welche Ereignisse erwähnen? Gewiss zunächst und hauptsächlich dasjenige Gebiet, welches dem Knaben am nächsten liegt, sein Vaterland. Da jedoch keine der heutigen europäischen Nationen für sich abgeschlossen von Anbeginn gelebt hat, da ferner die heutige europäische Kultur im ganzen und insbesondere die Geistesbildung der führenden Stände auf derjenigen der Römer und weiterhin der Griechen sich aufgebaut hat und noch beruht, so sind die Geschichten der Griechen und der Römer teils als grundlegende Faktoren unsrer staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung, teils als leicht fassliche Spiegelbilder geschichtlichen Lebens überhaupt vorweg genau zu behandeln,*) und ist ferner bei der vaterländischen Geschichte der Gang der grossen Ereignisse in der Völkerfamilie des christlichen Europa stets im Auge zu behalten, so dass die Berührungspunkte und Zusammenstösse in Ursache und Wirkung klar und verständlich hervortreten. Selbstverständlich führt schon das Dunkel der Vorzeit und die mangelhafte Überlieferung dahin, die älteren Zeiten kürzer zu behandeln, diejenigen Ereignisse aber und solche Zustände, die noch heute eine Einwirkung auf das Leben üben und zur Erläuterung der Gegenwart dienen, stärker hervorzuheben und ausführlicher zu besprechen. Da jedoch, wie man in Deutschland längst eingesehen hat, der Verschiedenheit der Entwicklungsstufe des 10—14jährigen Knaben und des 15—18jährigen angehenden Jünglings, auch der Geschichtsunterricht sich anpassen muss, so wird in den höheren Schulen mit neunjähriger Lehrdauer die Bahn zweimal durchlaufen, unter angemessener Verteilung des Lehrstoffes.

Die Sprache, das geistige Werkzeug zur Wirkung des Menschen auf den Menschen und zugleich sein erstes und mannichfaltigstes Kunstgebilde, hat mit dem Träger selbst in der Reihe der Generationen die längste Entwicklungsreihe der Wandlungen durchlaufen bis zum heutigen Tag. Die stets anwachsende Masse durch Vererbung im lebendigen Fluss zu erhalten, ihre Fülle zu überschauen und dem jungen Geschlechte die nötige Geschmeidigkeit in ihrer Verwendung anzueignen, ist die Aufgabe des Unterrichts und zwar eine um so schwierigere und inhaltreichere, je höher sein Ziel gesteckt wird. Denn der in der Sprache liegende Bildungsschatz umfasst das ganze Fühlen und Denken des Volkes, seine Geistesgeschichte, in einzelnen Wörtern und Wendungen, in Sprüchen und Reimen, hauptsächlich aber in den Kunstwerken des Gedankens, der geschriebenen Überlieferung, die wir Litteratur nennen. An diesen Geisteserzeugnissen der Voreltern wird durch die von aussen nach innen vordringende Erkenntnis die nachahmende Handhabung dieses wunderbaren Werkzeuges selbst erlernt und geübt, mittels dessen zuerst der geistige Begriff in den

*) Wie schön schrieb Herbart im Frühjahr 1806: „Denkt euch einen europäischen Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsere Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. Wer vermag diesem Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es. — Man sage nicht, wir Deutschen seien ohnedies zu sehr weltbürgerlich gestimmt. Zu wenig patriotisch: Das, leider, ist wahr, aber muss ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aussöhnen.?" (Pädagog. Schriften ed. Willmann I S. 428.)

Laut umgesetzt und sein Symbol durch die Schrift festgehalten und für alle verständlich gemacht wird, weiter aber und zuletzt das verschlungenste Gedankengewebe der fernsten Nachwelt sicher überliefert werden kann. In der Sprache besitzt die Welt den mächtigsten Kulturhebel; darum hat die sprachliche Ausbildung des jungen Geschlechts, insbesondere des zur Führerrolle bestimmten Teiles, bei allen gesitteten Völkern zu allen Zeiten den hervorragendsten Platz im Unterrichte eingenommen.

In der Sprache besitzen wir auch das natürliche und wesentlichste Abzeichen der Scheidung der Nationen, an ihr erkennen wir die Eigenart der Stämme, an ihr hängt das Gefühl für Vaterland und vaterländische Sitte. Nun zwingt aber ferner schon der Verkehr der Nationen untereinander zur Erlernung fremder Sprachen; diesen Trieb verstärkt die gegenseitige Schätzung und die Begier, an dem Gedankenvorrat des fremden Volkes teil zu nehmen, seinen eignen zu mehren, fremde Kunstwerke kennen zu lernen.

Aber wozu noch neben den neueren auch die alten, toten Sprachen? Hauptsächlich oder eigentlich nur um der Orientierung willen, zur Überschau über das Weltganze. Wie wir in der Geschichte ausser unserm eignen Volk besonders die Nationen betrachten, von denen die unsrige erzogen oder wesentlich beeinflusst ist, so gehört zur tieferen Erfassung der Gegenwart und Neuzeit eine Umschau nach rückwärts, in die gebildete Vorwelt. Die durch lange Jahrhunderte fortgeführten, im vorletzten erneuten und noch enger geknüpften Verbindungsfäden mit den Römern und Griechen können ohne Schaden und Schmerz nicht abgeschnitten werden. So lange daher die höher gebildeten Kreise unsrer Nation und der übrigen Kulturvölker Europas den geistigen Zusammenhang mit dem klassischen Altertum noch lebendig fühlen, müssen Sprachen und Geschichte des letzteren einen Teil der höheren Jugendbildung ausmachen. Wir können dies sogar an dem Beispiele des jüngeren Amerika darthun, das, obwohl schon jetzt die Mutter Europa in technischen Fertigkeiten überflügelnd, dennoch gerade jetzt das Bedürfnis fühlt, ihre höhere Bildung sich anzueignen und dabei auf deren Quellen zurückzugehen, indem es gerade jetzt die klassischen Sprachen mit Eifer zu studieren beginnt.*) Aber noch mehr! Die Versenkung in das tüchtige Fremde erfrischt den Geist, sowie die Rassenkreuzung das Blut. Zwei vollendet entfaltete und langsam ausgelebte Sprachen, deren eine Heldenkraft atmet und eisern tönt, streng und geschlossen in der Form wie das Römervolk selbst, indessen die andere lieblich und schmiegsam sich in verschiedenen Tonarten zu Gesang stimmt und weiser wie auch kräftiger Rede sich fügt, stehen in ihrer nackten Schöne wie Bildsäulen vor uns und lassen ihren Gliederbau bis ins einzelnste prüfen und mit unserm Sprachbau vergleichen. Dazu haben diese selben Sprachen uns Muster geboten in jeder Gattung der Dichtung und

*) Hieraus ergibt sich zugleich ganz von selbst, dass die Wertschätzung des klassischen Altertums eine variable Grösse für die grosse Mehrzahl auch der Gebildeten ist und bleiben wird. Die allmähliche Zurückdrängung im Bewusstsein der massgebenden Minderheit müsste auch die Verdrängung des Studiums von den allgemeinen Bildungsanstalten nach sich ziehen.

Rede, so zwar, dass unsre grössten Dichter und Schriftsteller, wie auch die kleinsten, unmittelbar von ihnen lernten und ihre Schönheit schöpften: ist es denkbar, dass wir in eitler und beschränkter Selbstgenügsamkeit dies köstliche Gemeingut preisgeben sollten und nicht wenigstens den oberen Hunderttausend vom Geiste eine auserwählte Probe des Besten zur Stärkung und die Möglichkeit zu fernerem Genuss darbieten möchten? Sollten wir undankbar genug sein, den Lehrern, die uns auf ihre Schultern hoben, mit dem Fusstritte zu vergelten? Das war bis jetzt nicht deutsche Art.

Aber es bleibt die Frage nach dem Umfange der Kenntnis in den Sprachen und der Geschichte der klassischen Völker; eine Frage, deren Beantwortung heute anders lauten muss als vor hundert Jahren. Nach der Vertiefung unsrer wissenschaftlichen Kenntnis des Altertums ist es in zahlreichen Dingen nicht mehr möglich wie früher, dort Vorbilder zu sehen und Nacheiferung zu fordern. Unsre eigne Litteratur hat dazu hohe Ziele erreicht und ist in weite Gebiete des Denkens vorgedrungen, die dem Altertum verschlossen blieben, unser neuzeitlicher Sprachschatz lässt sich nicht mehr in die beschränktere Ausdrucksweise des Latein zusammenpressen. Das Lateinschreiben ausserhalb der Schule ist eine brotlose Kunst geworden, seitdem wir selbst und alle andern Völker es längst aufgegeben haben; innerhalb der Schule würde es eine Zeit und Kraft vergeudende Spielerei sein. Die Schule soll tüchtig machen zum wirklichen Leben, nicht aber ihm entfremden. Das glänzend scharfe Formengepräge der alten Sprachen, die logische Strenge ihrer Satzbildung und der künstlerisch gefügte Periodenbau sollen studiert und bei der Übertragung in ihrer formalen Überlegenheit über die neueren Sprachen zum Bewusstsein gebracht werden; aber die Grammatik ist nicht Selbstzweck, alles bloss gelehrte Beiwerk der Erläuterung ist abzustreifen. In der Übersetzung soll der Schüler seine Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache üben, seine Schärfe in der Auffassung des fremden Originals erweisen. Dem Lehrer aber liegt ob, beim Lesen der alten Schriften das Spiegelbild der alten Zeit, soweit in der Schule möglich und nützlich, klar und deutlich heraustreten zu lassen, damit der Inhalt des Gelesenen lebendig werde, die Kunstform und Schönheit der Dichtung, der Charakter des Schriftstellers zur Anschauung gelange. Und endlich, was erst in der allerneuesten Zeit ermöglicht ist: der Schüler soll auch in die monumentalen Reste des Altertums durch Anschauung einen Einblick gewinnen, daraus das Leben selbst und den Schönheitssinn, die bevorzugte Uranlage des Griechentums kennen lernen. Das römische Forum darf nicht ein totes Wort, die Akropolis von Athen nicht ein leerer Klang bleiben. Nicht Feldherrngrösse, sondern weit mehr die Pflege und der Aufschwung der Kunst hat dem Athen des Perikles einen ewig strahlenden Ruhmeskranz geflochten und seine Burg für alle Zeiten zum Wallfahrtsort für die Bekenner zur Offenbarung des Schönen geweiht. Die antiken Kunstschätze Italiens, für die unser Winckelmann die gebildete Welt begeisterte, das wiedererstandene Pompeji, wie es in Schillers Gedicht uns entzückt, die olympische Rennbahn mit Praxiteles Meisterwerk und der pergamenische

Götteraltar — das darf keinem vorenthalten werden, der die griechischen Verba mühevoll hat lernen müssen; der Anblick dieser zauberischen Landschaft wird ihm alle Mühen nach Ersteigung der steilen Höhe vergelten! Denn hier ist Natur, und veredelte Natur, nicht Schnörkelwerk und Modethorheit, nicht roher Abklatsch des Schmutzes und der Alltäglichkeit, die heutzutage sich breit zu machen wagen. Vor solchen Ausartungen des Geschmacks die gebildete Jugend zu bewahren, ist heilige Pflicht für den, der weiss, wie eng mit der Sinnlichkeit die Sittlichkeit verbunden ist.

Der immerhin breite Raum, den das Gymnasium auch heutzutage noch der Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum gewährt, rechtfertigt sich auch aus einem andern neuerdings besonders betonten Gesichtspunkte, der mit dem von mir oben aufgestellten Bedürfnis der Orientierung im Weltganzen wieder zusammentrifft. Dass zwischen der Entwicklung des einzelnen Menschen und des ganzen Volkes eine gewisse Analogie besteht, ist unbestritten und drückt sich selbst in der Sprache aus; aber erst in der Neuzeit können wir, bei erleuchteter Überschau der letztverflossenen drei Jahrtasuende, von der Jugend und der Kindheit der gebildeten Menschheit im ganzen reden. Indem wir nun unsrer Jugend vorzugsweise die im Jugendalter der geistig gehobenen Menschheit geschaffenen Meisterwerke der Litteratur in die Hand geben, folgen wir dem biogenetischen Satze der neueren Naturwissenschaft, demzufolge jedes Einzelwesen die Entwicklung seines ganzen Geschlechts von Anbeginn im Fluge selber durchzumachen hat, und behaupten in Übertragung desselben auf die Geistesentwicklung, dass der jugendliche Geist vermöge natürlicher Verwandtschaft am ehesten von den Ideen der im Jugendalter stehenden Menschheit sich angezogen fühle, aus dieser die zuträglichste Nahrung für sich gewinne.*) Die Einfachheit und Klarheit in allen Lebensverhältnissen des klassischen Altertums, die naive Offenheit der Charaktere nebst dem Mangel jeglicher Sentimentalität (im Schiller'schen Sinne), die Fasslichkeit der Motive und die Nacktheit des Ideals selber, — ja, im Grunde genommen, gerade das heidnische, unchristliche Wesen dieser alten Welt, das nur Menschen und menschliche Götter kennt, das ist es, was auf das jugendliche Alter fasslich, lehrreich und heilsam wirkt. Erst bei diesem fortwährend nebenherlaufenden Gegensatze der altklassischen Zeit und dem fortdauernd unbewussten Vergleiche mit dem neuen Weltalter, das unter der Herrschaft christlicher Ideen steht, kann der Reflex der hellen Beleuchtung seine sittlich bildende Wirkung üben, und die Bedeutung der christlichen Lehre in ihrer weltumspannenden Grösse, in ihrer sittlich zeugenden Macht sich entfalten. Unter dem stillen Eindruck dieses allmählich immer mehr zur Negation sich wandelnden ethischen Interesses am Altertum erbaut sich dann in dem reifenden Gemüt des Jünglings die neue Weltanschauung und wird fester gegründet sein, als ohne solch Fundament. Das klassische Altertum im ganzen soll ihm schliesslich ein mit

*) Man vergleiche meine Schrift, Gymnasialreform und Anschauung (München 1889) S. 14 ff. Uebereinstimmend Willmann Didaktik Bd. I S. 73. (Gegen die Analogie polemisiert freilich der Physiolog Prof. Rosenthal im Pädagog. Archiv 1889 S. 226 ff.)

Bewusstsein überwundener Standpunkt werden, was aber nur durch eigne Anschauung ermöglicht wird. Während der Realschüler wie von einer Höhe aus das klassische Land anschaut oder kurze Zeit mittels eines Dolmetschers sich dort verständigen kann, während der Realgymnasiast nur im Römerlande notdürftig verkehrt und kurze Besuche macht, hat der Gymnasialschüler die Mittel erworben, Griechen und Römer länger in nächster Nähe zu schauen, mit dem ganzen Volke und den besten Männern frei in ihrer eigenen Zunge sich zu unterhalten, Landessitte und Menschenart, so tief es seine Begabung erlaubt, zu erkennen und zu würdigen; — eine Bildungsreise fürs Leben! bei der Mehrzahl von nachhaltigerer Wirkung als eine Stangen'sche Rundreise nach Athen und auf das Trümmerfeld von Olympia!

Ich kann mich nicht enthalten, dieselben Worte, mit denen ich schon früher einmal (Zeitschr. f. Gymn.-Wesen 1876 Heft 3/4 S. 20 des Separatabdrucks) die natürliche Abstufung der bei uns üblichen schulmässigen Bildungshöhen charakterisiert habe, hier zu wiederholen:

„So lange man noch Goethes Tasso und Iphigenie höher schätzen wird als einen bequem eingerichteten Schlafwagen auf der Eisenbahn, so lange man den Kölner Dom mehr bewundert als Britannia Bridge, so lange die Raffael'sche Madonna für eine ebenso gewaltige Errungenschaft des Menschengeistes gilt wie die Spektralanalyse, kurz so lange die idealistischen Grundlagen unsrer heutigen Kultur bleiben, durch welche Westeuropa sich zum Centrum der gebildeten Menschheit aufgeschwungen hat, so lange wird auch die Bildungsreise nach Griechenland als die beste Vorbereitung für die tiefere Auffassung aller Lebenszwecke angesehen werden. Wem dazu aber die geistigen Mittel abgehen, der wird bei Italien und Rom stehen bleiben und dort über die Anknüpfungspunkte der Entwicklung der neueren Nationen, über vieles, was ursprünglich fremd, in unser jetziges Leben unlöslich verwachsen ist, Aufschluss und Verständnis zu gewinnen suchen. Die grössere Menge aber derer, welche eiliger zur Gewinnung des Lebensunterhaltes streben, wird sich begnügen, in den Hauptsphären des modernen Lebens (die natürlich auch den vorgenannten Klassen nicht vorenthalten bleiben) sich zu orientieren, bei den Nachbarvölkern Umschau zu halten und zugleich auf dem Boden des Vaterlandes unter Vorfahren und Mitlebenden gründlich heimisch zu werden."

II.

Was ist von der preussisch-deutschen Schulreform des Jahres 1892 zu halten?

Die Tagesfrage der Schulwelt stellt wohl unwillkürlich jeder Leser auch an den Herausgeber dieses Werkes und macht von ihrer Beantwortung sein vorläufiges Urteil abhängig. Und der Herausgeber selbst erklärt hiermit zuvörderst ganz ausdrücklich, dass er sich schwerlich zur Übernahme der Arbeit entschlossen haben würde, wenn er nicht für seine Person eine ganz bestimmte Stellung in dieser Angelegenheit schon längst eingenommen hätte. — Die Grundzüge meiner Anschauung möge mir gestattet sein auf den folgenden Blättern in schlichtester Form zu skizzieren.

Die historische Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts bis jetzt ist keineswegs, wie man zuweilen liest und hört, willkürlich und folgewidrig vor sich gegangen; sie ist nicht ausschliesslich, ja nicht einmal zum grösseren Teile das bureaukratische Werk behördlichen Zwanges, sondern wesentlich im Einklang mit der Stimmung der tonangebenden gebildeten Kreise, allmählich auch in vergröberter Form gemäss den Tendenzen der herrschenden politisch-sozialen Strömung erfolgt. Gegenüber dem laut vernehmbaren Widerspruch zahlreicher und verehrter Fachkollegen gegen diesen verwunderlichen Satz erlaube ich mir die folgende kurze Ausführung.

Als im Beginn der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts die Morgenröte eines neuen deutschen Geisteslebens anbrach und neben Klopstock bald Winckelmann und Lessing, darauf Herder und Goethe die Welt mit ihrem Glanze zu erhellen begannen, da sah man in dem Stübchen des deutschen gelehrten Schulmeisters den *doctor umbratilis* in Schlafrock und Perücke vor trübem Lämpchen sitzen und abgekehrt von der Gegenwart, versenkt in das römische Altertum, die wunderbar verschlungenen Perioden ciceronianischer Beredsamkeit in steifbeinige Phrasen und holprichte Satzgebilde verdeutschen, und sie darauf den geduldigen Scholaren von morgens 6 Uhr an in dumpfer Luft der Schulklasse mühsam und in steifer Rede, nicht ohne gelehrtes Beiwerk auftischen. So trieb man es schon seit hundert, ja seit zweihundert Jahren nach der Väter Weise. Von dem was draussen in der Welt vorging, zog die Schule sich ängstlich zurück und erfuhr nichts, ausser wenn etwa der Krieg ihre Zirkel störte und das Schulhaus zeitweilig zum Lazaret umformte. In das klösterliche Gemäuer der „Gelehrtenschule" durfte der frische Gesang aus dem deutschen Dichterwalde nicht hineintönen; der Hauch der neubelebten deutschen Sprache ward ängstlich abgewehrt, damit die künstlich gepflanzte Klassizität des Latein keinen Abbruch leide. Mit ängstlicher Sorge hütete man drinnen die antike Form, die leere Schale, noch zur Zeit, als edelster griechischer Geist sich in Goethes Rhythmen strömend und hell ergoss! Oder war die neue, die deutsche Iphigenie etwa auch eine Frucht unseres gelehrten Schulwesens? eine Frucht klassischer Schulstudien? der Gestaltung der damaligen Gymnasien? Sowenig dies irgend jemand behaupten möchte, ebensowenig dürfen wir aber die damalige Schule, ihre Art und ihren Lehrgang dafür verantwortlich machen, dass sie selber die deutsche klassische Dichtung nicht erweckt hat. Die Schule erzeugt überhaupt weder neue Menschen noch neue Gedanken; sie regt nur an zu solcher Zeugung; sie überträgt nur das Überlieferte und verbreitet es in weitere Kreise; sie geht dem kommenden Zeitalter nicht voran, sondern trägt ihm nur die Schleppe; sie ist höchstens die Taufpatin des jungen Genius und reicht ihm die Schriften zu seiner Unterweisung.

Mit anderen Worten: die Schule und insbesondere die gelehrte Schule steht regelmässig auf dem Standpunkte des so eben zu Ende gehenden Zeitalters, sie lebt ganz natürlich in den Ansichten und Ideen der Väter, die ihre Gründer waren; ihre Einrichtungen und Ordnungen stellen im wesentlichen die Anschauung der zu Grabe gehenden Generation dar, aus

der sie erwachsen ist, kaum jemals die des kommenden Geschlechts, das aus ihr erst erwachsen soll. Dies Verhältnis scheint mir bei näherer Betrachtung so selbstverständlich, dass man mit Unrecht der Schule vorwerfen würde, nicht die Leuchte des kommenden Zeitalters zu sein; sie bietet zwar dem Knaben die Fackel der Wissenschaft, aber diese wird bald erlöschen, wenn nicht der Jüngling und der Mann im Weltlauf des Lebens selber das heilige Feuer zu hüten und mit frischem Zündstoff zu nähren weiss. Jedes herangeblühte Geschlecht soll über seinen Schulmeister hinauswachsen; so will es das Naturgesetz des stetigen Fortschritts. Aber freilich das Tempo dieses Fortschritts wird je nach den Zeiten verschieden sein, bald langsamer, bald rascher.

Als Goethe in „Hermann und Dorothea" der Welt zeigte, wie hoch er die Vossische Übersetzung des Homer anschlug, und zugleich wiederum, wie viel mehr noch der Genius von den Griechen lernt, als der Schulmeister und sei er der tüchtigste seiner Art, da durfte auch Friedrich August Wolf, schon vordem ein Herakles unter den wandelnden Schatten der Schulwelt, den Sänger als Mitstreiter für die Heraufführung einer neuen Ära im Gymnasialwesen begrüssen, und ihm vollbewusst seiner Ziele später sein Buch von der Altertumswissenschaft in begeisterten Worten widmen. Um die Wende des Jahrhunderts und in den nächsten erst traurigen, dann erhebenden Zeiten war der neue, die Werke der Alten mit frischem Auge betrachtende Humanismus, bald auch vermählt mit der Vaterlandsliebe, in die Schulen der führenden Stände eingezogen und hatte, Begeisterung weckend, ein verklärtes Griechentum auf seine Fahne geschrieben. Und auch, während der Lust des jugendlichen Patriotismus bald darauf ein jähes Ende bereitet ward, beharrte man um so mehr dabei, als das frische und rasche Blut des jüngeren Lehrergeschlechts und der Schülerwelt doch ein Ideal verlangte. Aber, wie es bei jeder starken Betonung eines neuentdeckten Prinzips zu gehen pflegt, Übertreibung und Einseitigkeit blieben auch hier nicht aus. Die zur glänzenden und vorbildlichen Wissenschaft rasch entfaltete Philologie bemächtigte sich völlig des Gymnasiums. Hatte schon F. A. Wolf eine grosse Zahl gediegener und frisch arbeitender Lehrer für ganz Deutschland gezogen, so bauten Gottfr. Hermann in Leipzig, Böckh in Berlin und Fr. Thiersch in München auf demselben Grunde mit gleichem Eifer fort; es verbreitete sich allmählich die immer fester wurzelnde Überzeugung, dass in dem Griechentum und in der Römersprache für Deutschland ein unvergängliches Vorbild geschaffen sei und dass auf dem Grunde dieser Studien allein jede tiefere Bildung sich aufbauen müsse, dass man namentlich in der griechischen Dichtung das der Neuzeit unerreichbare Mass alles Schönen vor sich schaue. Aber während jene grossen Meister wie Könige bauten, stellten sich auch alsbald die Kärrner ein. Jeder philologische Gymnasiallehrer hielt sich verpflichtet und berufen mitzuschaffen, und gar viele vergruben sich ihr Lebenlang in dürftige Einzelheiten, wie in tiefe Schachte, wo ihnen der Anblick der Tageswelt und der Überblick über das weite Gebiet der Wissenschaft fehlte. Der Pedantenstolz riss ein und machte oft die tüchtigsten blind, so dass sie in der Nachahmung von Sprachfein-

heiten einzelner Schriftsteller, in der Anwendung recht unbequemer Satzkonstruktionen das Heil der Schüler erblickten. Man verwechselte das Mittel mit dem Zweck und speiste Knaben und Jünglinge mit der Spreu statt mit nährendem Fruchtkorn. Gottfr. Hermanns grammatisch-logische Schärfe, sein kritischer Blick für die Verderbnisse in den Texten der Schriftsteller hatte für seine bewundernden Jünger oft eine grössere Anziehungskraft als der Unterricht selbst und das Schülermaterial, dessen geistig weniger angeregten Teil sie durch ihre dürre Lehrart zuweilen um alles Interesse brachten. Wie dem theologischen Zeitalter das wesentlich für künftige Theologen geschaffene Gymnasium gefolgt war, und darauf dem humanistischen das humanistische im edlen Sinne, so können wir von den dreissiger Jahren dieses Jahrhunderts an das philologische Gymnasium datieren.

Die alte Pedanterie legte ein neues Gewand an. Trockne Seelen bohrten sich in die Grammatik ein, vertieften sich Jahre lang in die subtilsten Untersuchungen über den speziellen Sprachgebrauch ihres Lieblingsautors und konnten es sich nicht versagen, im Interesse der Gründlichkeit möglichst viel davon den Schülern mitzuteilen, die sie damit nur quälten. Der damals als Schuldoktrin wieder auftauchende Ciceronianismus sah in einer mühselig gedrechselten Periode das höchste Ziel der Schulleistung, man schrieb Lehrbücher des rhetorischen lateinischen Stils für Schüler, verleidete ihnen die Schriftsteller durch erdrückende Haufen von meist ganz überflüssigen Anmerkungen und trieb Textkritik, als ob man eine philologische Universitätsvorlesung hielte. Dieses Unwesens befleissigten sich in den 50er und 60er Jahren insbesondere manche der eifrigen Jünger des Bonner Philologen Fr. Ritschl, denen als höchstes Verdienst erschien, ihrem Meister wiederum tüchtige philologische Zuhörer zu überliefern.*) Auch die wissenschaftliche Sprachvergleichung und die etymologische Forschung, auf dem Gebiete des Griechischen vorzüglich von Georg Curtius in Leipzig gefördert, ward sofort in die Schulklasse getragen und erfüllte die jungen Köpfe mit einem Gewirre von Wurzeln und Stämmen, von Lautverschiebung und verlornen Buchstaben, dass darüber der Inhalt der gelesenen Schriften oft ganz zu Grunde ging. Schon der Tertianer musste daneben ganze Hefte mit Redensarten aus Cäsar füllen, nach systematischen oder grammatischen Gesichtspunkten geordnet; aus Homer zog man alle Formelverse, die verschiedenen Beiwörter der Götter und Helden; der Sekundaner musste, gleich dem angehenden Philologen, seine Lust daran finden, umfangreiche Kollektaneen aus Livius und Sallust zu machen und Wendungen für die Extemporalien zu erjagen. Man erinnert sich dabei an Goethes „Tier auf dürrer Heide, von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt, und rings umher ist schöne grüne Weide!“ Es ist wahrlich keine Phantasie, was ich da erzähle; solche Verkehrtheiten und Aus-

*) Eine neueste Ausgeburt dieser philologischen Mikrologie bietet das Buch: „Die Gesetze der Wortstellung im Pentameter des Ovid, von Isidor Hilberg“, Lpz. 1894, worin die 14 „Gesetze“ auf 892 Seiten in teubnerischem Gross-Aktav abgehandelt werden. Der Verfasser ist Professor an der Universität in Czernowitz; er rüstet eine lateinische Poetik, an deren Gründlichkeit nach dieser Probe ein Zweifel kaum erlaubt ist!

wüchse waren gang und gäbe; ich habe es selbst erlebt, dass man in Prima mit Erklärung und Kritik eines einzigen Satzes im Thukydides oder von zwei bis drei Versen des Sophokles eine ganze Stunde lang die Klasse langweilte. Natürlich kam der Dichter stets am schlimmsten dabei weg; denn der wissenschaftlich tüchtigste Handlanger in der Philologie braucht von poetischer Empfindung darum noch nicht viel zu besitzen, und was man nur von drastischen Beispielen dieser Art sich zu erzählen pflegt, wurde und wird leider! noch jetzt mancher Orten durch die Wirklichkeit fast überboten. Es ist traurig und niederdrückend, von seinen Amtsgenossen so reden zu müssen; aber die Wahrheitsliebe gebietet es. Und nun das übelste von allem: weil eben die Güte der Schulen und die Leistung der Lehrer auch seitens der Behörden vorzugsweise nach dem Urteil der hervorragenden Fachphilologen abgeschätzt wurde, so steigerte man die Anforderungen an die Schüler in den Prüfungen bis ins Ungemessene und gab dadurch Anlass zu Unterschleifen aller Art. Als ich einst selbst, zum Direktor an ein angesehenes Gymnasium neu berufen, bald wahrnahm, dass der Unfug gedruckter Übersetzungen in allen Klassen bis zum Nepos herab grassierte, und mir darauf nach offener Ansprache an die Schüler und unter Zusicherung der Straflosigkeit mehrere grosse Körbe voll dieser Ware eingeliefert wurden, gestanden mehrere Schüler und Schülerväter nach und nach, dass die Not und Verzweiflung über die unsinnigen Anforderungen einzelner Lehrer und der Ehrgeiz ganz allein sie zu dem Betruge getrieben habe.

Einen besonders schlimmen Unfug hat das vielberufene und etwas zweideutige Schlagwort von der „formalen Bildung“, die man allein im altsprachlichen Unterricht gewinne, unter den geistlosen Lehrern gestiftet, die in der grammatischen Regel die Quintessenz logischen Denkens verkörpert sahen und lediglich nach der Gewandtheit in ihrer Anwendung die Bildung des Schülers von Sexta bis Prima taxierten, die Zahl der grammatischen Fehler fast allein zum Massstab bei der Versetzung nahmen! Ja selbst beim Abiturienten-Examen gab es nicht wenige, die den Horaz und Homer nur in einer Brühe von etymologischen und grammatisch-stilistischen Anmerkungen nebst einigem mythologischen oder antiquarischen Beiwerk richtig zu servieren glaubten, während ihnen die Wiedergabe des Gedankenganges einer Ode, die Charakteristik eines homerischen Helden oder des gelesenen Dichterstückes selbst sehr entlegen oder überflüssig erschien.

Solche Abirrung von seinen guten und richtigen Ratschlägen hatte der Vater des neuen deutschen Gymnasiums nicht voraussehen noch ahnen können. Wer F. A. Wolfs *Consilia scholastica* und seine sonstigen Äusserungen gelesen hat, der weiss, wie mässige Ansprüche dieser an die Schüler stellte, und dass es ihm nie einfiel, aus dem Gymnasium eine Vorschule für das philologische Seminar machen zu wollen.*)

Wer sind hier also die Schuldigen? Niemand anders als die philo-

---

*) Man vergleiche über diesen ganzen Abschnitt meine Broschüre: Gymnasialreform und Anschauung (München, Oldenbourg 1889), in den ersten 3 Abschnitten.

logischen Lehrer selbst; denn aus ihrer Mitte sind auch in Preussen die Provinzial-Schulräte und die technischen Räte im Ministerium hervorgegangen, von denen die allgemeinen Normen festgesetzt wurden. Die Steigerung in den philologischen Anforderungen, die sich in den Lehrplänen der Jahre 1836 und 1856 bemerklich macht, erklärt sich einfach daraus, dass man die besten und leistungsfähigsten Anstalten als Muster annahm und darnach die andern zu gleicher Höhe empor zu heben trachtete. Man kann nicht einmal sagen, dass die eigentlichen Verfasser jener Lehrpläne, die federführenden Räte im Ministerium, persönlich die strengsten Censoren gewesen seien; vielmehr wurden sie selbst ebenso wie auch die Schulräte, trotz eigner milderer Anschauung, durch die Virtuosen des lateinischen Stils und der Grammatik beider Sprachen zu solcher Steigerung unwillkürlich gedrängt, da man annahm, dass alles, was irgendwo unter besonders günstigen Umständen geleistet wurde, aller Orten möglich sein müsse. Von der Aufstellung gleich hoher Zahlen der Lehrstunden glaubte man überall gleiche Erfolge im Unterricht erwarten zu dürfen, unangesehen die verschiedenartige Befähigung der Lehrenden und der Lernenden. Ein schwerer Irrtum lag in der Meinung, dass mit vermehrter Arbeitslast auch Kraft und Eifer sich verdoppeln würden, das trockne Brot zu verdauen; man wähnte sogar, dem Unfug der Kneiperei und zugehöriger Excesse durch Häufung der häuslichen Arbeit steuern zu können.

Noch in den fünfziger Jahren galt das Gymnasium in konservativen Kreisen als ein Hochburg für die Pflege streng monarchischer Gesinnung, während die Realschule bei der grossenteils liberalen Industrie in Ansehen stand. Der Wetteifer beider Schulgattungen, ein gleichwertige Bildung zu liefern, führte wiederum zur Steigerung der Anforderungen an die Schüler, indem man dort den Naturwissenschaften, hier dem Latein grösseren Raum gab. Trotzdem war es natürlich, dass man auf beiden Seiten über das Zuviel und gleichzeitig über das Zuwenig klagte. Es ist übrigens anzuerkennen, dass man in Preussen, dem Zuge der Zeit folgend, schon 1837 die Gymnasien den Naturwissenschaften geöffnet hatte und der Mathematik grosse Sorge zuwandte, während Süddeutschland in diesem Punkte noch lange zurückstand.

In der Gestaltung der Realschulen brachte Zeit und Ort die grösste Mannigfaltigkeit zu Tage. Das Stuttgarter Realgymnasium unterschied sich vom humanistischen Gymnasium ausgesprochenermassen nur dadurch, dass die durch Wegfall des Griechischen freigewordenen Stunden für neuere Sprachen und Naturwissenschaften aufgewendet wurden. In Preussen schuf man verschiedene „Ordnungen“ der Realschulen, mit und ohne Latein, doch waren bei dem allgemeinen Rangstreben letztere so unangesehen, dass ihre Zahl verschwand und erst durch Zutritt der neuen Provinzen 1866 (namentlich in Nassau) wieder hervortrat. Während das Publikum aller Orten weniger durch natürlichen Bildungsdrang getrieben, als aus Ehrgeiz und wegen der Berechtigungen, insbesondere zum Freiwilligendienst, die Realschule erster Ordnung (seit 1882 auch hier Realgymnasium genannt) überfüllte, versuchte die Behörde die Abwehr ungeeigneter Elemente, hauptsächlich durch Erhöhung der Anforderungen zu

erzwingen, erreichte aber lediglich eine ungesunde Häufung der Stundenzahl. Im Beginn des neuen Deutschen Reiches wurde diese Schulfrage sogar beinahe zur Frage der politischen Parteien: es konnte geschehen, dass ein leitender Rat in der Oberbehörde, der vor seinem Amtsantritte öffentlich und fast amtlich die Beseitigung der lateinlehrenden Realgymnasien proklamiert hatte, mehrere Jahre später (1882) ihre Existenz durch Verstärkung des Lateinunterrichts zu festigen suchen musste. Fast drei Jahrzehnte hindurch ist nun der Kampf, zum Teil mit wilder Erbitterung und in sinnloser Verblendung unter den Lehrern beider Schularten geführt. Zahlreiche Verfechter des unverfälschten Gymnasiums kamen seltsamerweise nicht zu der Überzeugung, dass eine grössere Mannigfaltigkeit von Schulen nicht nur der Verhältnisse wegen wünschenswert und notwendig sei, sondern auch die natürliche Abwehr übermässigen Zudranges zu der Gelehrtenschule bilden werde. Und von friedlicher Teilung ist man auch jetzt noch weit entfernt; jeder will möglichst alles für sich allein behalten oder aber — als Gegenpartei — erringen. Seitdem den Realgymnasien die Berechtigung zu den Studien der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen zu teil geworden ist, verlangen sie den Zutritt zur Medizin und mehrfach auch der Jurisprudenz; das alte Gymnasium würde dann bald aussterben, da ja klassische Philologen kaum mehr nötig wären oder mit den Theologen, ihren ursprünglichen Vätern, vereinigt in besonderen Schulen, wie sie als Priesterseminare in einzelnen Ländern im Brauch sind, gezüchtet werden könnten!

Gegen diese gedankenlose Zerreissung des Bandes, das die leitenden Stände zusammenhält, war wohl in erster Linie der zu Anfang der achtziger Jahre ertönende Ruf nach einer „Einheitschule“ gerichtet, eine Tendenz, die an sich Anerkennung verdient, wenn sie nur nicht, wie alle Universalmittel, gar zu viel zu leisten verspräche und in diesem Bestreben eigentlich keinen zu befriedigen vermöchte. In der Einheitschule, wie sie jetzt in Frankfurt a. Main und an einigen anderen Orten ins Werk gesetzt wird, beginnt man in der untersten Klasse (Sexta) den fremdsprachlichen Unterricht anstatt mit dem Latein mit dem Französischen, lässt erst 3 Jahre später (in Untertertia) das Lateinische und wiederum 2 Jahre darauf (in Untersekunda) das Griechische folgen. Abgesehen von der erheblichen Verkürzung der beiden alten Sprachen im Ganzen muss die Voranstellung des Französischen vor das Latein für alle Schüler, die das letztere erlernen sollen, genau ebenso als eine störende und allen psychologischen Erkenntnissen widerstrebende Umkehrung des natürlichen Verhältnisses beider Sprachen bezeichnet werden, wie der rückläufige Unterricht in der Geschichte, dessen Anpreisung doch wohl nur auf einem ärgerlichen Missverständnisse beruht. Wer die lateinischen Urformen gut aufgefasst hat, wird immer sehr leicht die französischen abgeleiteten sich aneignen, wer dagegen vom Deutschen aus erst französisch gelernt hat und dann das Lateinische darauf pfropfen will, ist immerfort genötigt, die neu gewonnenen Vorstellungen mit grosser Mühe unterhalb der ihm schon anhaftenden und tiefer einzugraben, um die ihm geläufigen französischen Formen als Nachwuchs und abgeschliffenes Erzeugnis der jahrhun-

dertelangen Ausnutzung jener zu erkennen und sich dauernd gegenwärtig zu halten. Ich behaupte sogar, dass bei der Vergleichung, die der lernende Schüler anfangs zwischen dem ihm bekannten Französisch und dem neu einzuprägenden Latein unwillkürlich anstellt, die Vorstellungen sich verwirren und dass die noch ungeübte Denkkraft in der Anstrengung zur Erfassung des geschichtlichen Verhältnisses beider Sprachen überlastet und geschädigt wird, wobei in der grossen Mehrzahl der Fälle Ermattung und dauernde Unsicherheit in der Aneignung des Neuen unausbleiblich sein möchte. Das Latein ist für den Schüler ein wuchtiger Steinbau aus Quadern, auf dem das Französische als luftiges Stockwerk aus Holz leicht ruht; das umkehren wollen wäre ein sinnloses Beginnen.*) Wer aber glaubt, dass die Zurückschiebung des Latein in eine höhere Klasse die Scheidung der Geister erleichtern werde, den wird die Erfahrung bald anders belehren; dem Ehrgeize gebildeter Eltern wird sich oft genug die eigne Anstrengung des Sohnes zugesellen, dem nun das Ziel schon näher winkt als im alten Gymnasium; ist denn die Schulfrage nicht bei uns mehr als anderswo geradezu eine Standesfrage? Und dass der Zudrang aus niederen Ständen, über den man jetzt seufzt, sich verringern wird, das ist, da man doch von der Einheitschule allgemein Erleichterungen erwartet und voraussetzt, gar kein Grund anzunehmen. Vielmehr wird die Entscheidung über die zweifelhaften Schüler sich noch mehr als jetzt schon verspäten und es werden die Anfangsklassen fürs Latein von denselben ungeeigneten Elementen erfüllt sein, die sie jetzt belasten. So wird denn, fürchte ich, dem Übel nicht nur keine Abhilfe geboten, sondern noch dazu lediglich der schwächere Teil der Schüler auf Kosten des tüchtigeren ohne Nutzen hingehalten werden; denn dass gerade die befähigten Knaben und Jünglinge überhaupt zu kurz kommen und dass alle bei jenem hastigen Streifzuge durch die antike Litteratur keine tieferen und nachhaltigen Eindrücke für Leben davontragen werden, steht mir ausser Zweifel. Diesen Nachteilen tritt nur der Vorzug der Billigkeit, des geringeren Kostenaufwands gegenüber, der aber auch nur für kleinere Städte Geltung hat, wo man bis jetzt in den Unterklassen höherer Bürgerschulen durch Parallelkurse für Nichtlateiner sich half. Zudem ist wohl allgemein die Beobachtung gemacht, dass ein- oder zweijähriges Lateinstudium dem Knaben, der später auf die Realschule überging, nichts schadete, sondern eher förderlich war, wogegen in den umgekehrten Fällen, die doch nur selten und bei besonders fähigen Schülern einzutreten pflegen, mir nichts von wirklicher Erleichterung zu Ohren gekommen ist.**)

*) Auch Herbart sprach durchaus gegen die Zurückschiebung des Lateinischen im „Umriss pädagog. Vorlesungen“ § 278 Anm. 2.

**) In Fr. Paulsens Schrift über das Realgymnasium (Berlin 1889), dem ich sonst in wesentlichen Punkten zustimme, bildet die Zurückschiebung des Latein hinter das Französische für mich die stärkste Differenz. Dabei soll nicht verhehlt werden, dass auch ich die lateinische Sprache keineswegs für die „Inkarnation der Logik“ halte. Die Bemerkungen von Schlee im Pädagog. Archiv 1889 S. 145 ff. lassen sich noch bedeutend vermehren, und ähnlich ist es mit dem Griechischen. Man kann sogar so weit gehen zu behaupten, dass die Logik der Griechen und Römer überhaupt mit der modernen in manchen Fällen nicht stimmt, mit andern Worten, dass ihr Gedankenvortrag häufig für unser Gefühl teils auffallende Lücken und Blössen darbietet, teils an Ueberladung und überflüssiger Häufung mit Selbstverständ-

Der demokratischen, ja fast sozialdemokratischen Tendenz der gleichen Erziehung für alle stellt sich aber in Deutschland nicht bloss das Standesbewusstsein und die Tradition entgegen, sondern auch das wohlberechtigte Gefühl für individuelle Freiheit. Wenn in der Schweizer Republik und in den demokratisch regierten nordischen Königreichen die Gleichheit für Alle von der Staatsraison gewissermassen gefordert wird, so pflegen im monarchischen Deutschland gerade die Gebildeten zu wünschen, dass man ihnen die Wahl lasse, und die so oft (auch mit Unrecht) verschrieene Reglementierungssucht der Behörden würde bei Einführung dieser Einheitsschule, in der alle Köpfe nach gleicher Schablone geschoren werden sollen, ihren Gipfel erreichen. Seien wir doch froh, dass es drei verschiedene Arten von höheren Schulen gibt, deren natürliche Abgliederung dem Bedürfnis entspricht und Übergänge ermöglicht! Diese „Einheitsschule" ist nirgends in Deutschland von selbst emporgewachsen, wohl aber sind im Süden neben den in alter Weise fortgeführten Gymnasien lateinlose Realschulen entstanden und im Norden, besonders in Preussen, hat die Mittelform zwischen beiden, das Realgymnasium, eine durchaus in den Verhältnissen begründete Stellung sich errungen und behauptet.

Dass die Realschule mit Latein (das Realgymnasium) ein natürliches Gebilde sei und nicht bureaukratischer Laune verdankt werde, ist vielfach bestritten worden; dennoch zeigt ihre Geschichte es aufs deutlichste. Zwar ist vor allem nötig zu betonen, dass man bis tief ins 19. Jahrhundert hinein an grossen und kleinen Orten das Gymnasium auch als die regelrechte Bildungsanstalt sogar für den Hundwerker ansah. Konnte doch der Direktor des Friedrich Werderschen Gymnasiums in Berlin im Programm von 1812 unter amtlicher Autorität schreiben: „Ungeachtet das Gymnasium eine gelehrte Schule ist und von unten an die Organisation des Unterrichts nach dieser Seite gerichtet sein muss, so ist doch bei der dermaligen Lage der Schulorganisation darauf Rücksicht zu nehmen, dass auch diejenigen, welche zu Handwerkern, dem mechanischen Geschäftsdienst und den Künsten im weitesten Verstande übergehen, gründlich und vollständig dazu vorbereitet werden. Zu diesem Zweck sind die sämtlichen 8 Klassen in drei Bildungsstufen geteilt, von denen die dritte und unterste die gründliche und zweckmässige Vorbereitung für die niederen bürgerlichen Stände zum Zweck hat, die zweite überwiegend für die höheren bürgerlichen Stände bildet, die erste endlich den künftigen Studierenden die nötigen Kenntnisse mitteilt." Dieser Auffassung haben thatsächlich noch bis vor 30 Jahren in Mitteldeutschland die Angehörigen des Mittelstandes überall gehuldigt. Der künftige Handwerker besuchte die 3 untersten, der Kaufmann 4 oder 5 Klassen des Gymnasiums, und in Elberfeld wie in Lübeck rühmten angesehene Vertreter des Kaufmannsstandes, dass

lichem leidet. (Die seltsamen Folgerungen O. Ribbecks in der Kritik von Horazens Episteln beruhen zum Teil auf der Verkennung dieser Eigenheiten.) Also nicht etwa eine „bessere" oder strengere Logik lernt der Schüler in den alten Sprachen, sondern nur eine andere Spiegelung des abstrakten Begriffes, Urteils und Schlusses, die zugleich entweder reiner oder getrübter ist als die Formen des Deutschen in denselben Funktionen; und aus dem Zwange sowie aus der Uebung des steten Vergleiches beider Sprachen leite ich für den Schüler die bildende Wirkung her.

die Sekundaner vom Gymnasium besser zu brauchen seien, als die von der Realschule. Aus dieser Anschauung entstammt auch die Einrichtung der sogenannten „Barbarenklassen“, d. h. gesonderter Abteilungen für Tertianer und Untersekundaner, die nicht am griechischen Unterrichte teilnahmen, dafür aber mehr Mathematik und auch Englisch lernten; ein Notbehelf insbesondere für kleinere Städte. Man wollte eben das Latein nicht aufgeben, hielt dessen wenngleich elementare Kenntnis für nutzbringend und bildend; daher bestand Lateinunterricht in den meisten preussischen Realschulen von Anfang an und wurde für notwendig erachtet, als Spilleke (seit 1822) dieselben als „wissenschaftliche Institute“ ebenbürtig neben die Gymnasien hinzustellen wagte. Die Berechtigung zum Freiwilligendienst und zum Eintritt in verschiedene Staatsämter (Steuer-, Post-, Sekretariatsfach) forderte Latein, schon 1832; es waren also die Ministerien des Krieges, des Handels, der Finanzen und der Justiz, denen sich die Schulverwaltung hier zu fügen hatte; die „Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859“, der man irrigerweise das ganze Unheil dieser Realschule erster Ordnung zuzuschreiben pflegt, brauchte im Grunde nur das Bestehende zu fixieren, und hat nicht mehr Latein gefordert, als jetzt auch wieder (seit 1892) den Realgymnasien auferlegt ist. Zur Steuer der Wahrheit und zur gebührenden Rechtfertigung des vielfach angegriffenen Verfassers jener Ordnung (von 1859) muss dies gesagt werden mit dem Zusatz, dass erst in der Verordnung von 1882 von dessen Nachfolger, einem Gegner lateinlehrender Realschulen, der Lateinunterricht in übertreibender Weise verstärkt wurde.

Als nämlich im Jahre 1875 Hermann Bonitz zum Eintritt in das preussische Unterrichtsministerim designiert war, hielt er in der Berliner Singakademie einen Vortrag (dem auch Kaiser Wilhelm I. und Kaiserin Augusta beiwohnten), in welchem er sich geradezu für Beseitigung dieser Schulen aussprach, so dass neben dem klassischen Gymnasium nur noch lateinlose Realschulen bestehen sollten. Sofort aber bildeten die Lehrer der Realschulen erster Ordnung Vereine und riefen eine wirksame Agitation hervor. Man erzählte damals, die liberalen Abgeordneten verschiedener Provinzen seien bei dem damaligen Minister Falk vorstellig geworden, dass ihre Gymnasien sich meist in klerikalen Händen befänden, und dass auch sonst die Söhne der Fabrikanten und des besseren Bürgerstandes auf diesen für sie erwünschten Bildungsweg nicht verzichten würden. Es blieb infolge dessen, wie es war, und Bonitz selbst hat später sich so weit bekehrt, dass er 1882 diesen Schulen den Ehrentitel Realgymnasien erwirkte. Wenn man dazu in der kaiserlichen Rede vom 4. Dezember 1890 liest, dass es nach damaliger Erhebung in Preussen 172 Realgymnasien und Realprogymnasien mit 34,465 Schülern gab, dagegen die lateinlosen Realschulen und Bürgerschulen es trotz aller Förderung nur auf 60 Anstalten mit 19,683 Schülern gebracht hatten, so liegt in diesem Zahlenverhältnis allein schon Stimmung und Wertschätzung seitens des Publikums deutlich genug ausgedrückt. Es ist daher nur ein Akt der gerechten Fürsorge und Schonung der öffentlichen Meinung, dass man trotz der oft wiederholten Phrase von einer „Halbheit der Bildung“, die auch

„Halbheit für das Leben“ gebe, die Realgymnasien erhalten und ihre etwaige Umbildung dem langsam wirkenden Einflusse der Zeitströmung überlassen hat.

Also nochmals: nicht die Minister und ihre Schulräte allein haben die Schulen so gemacht wie sie sind, sondern den grössten Anteil an ihrer Ausgestaltung trägt die Macht der öffentlichen Meinung, der Geist der leitenden Kreise. Dagegen ist ohne weiteres zuzugeben, dass die Lehrer selbst, und zwar grade durch ihre besten Eigenschaften, durch Gewissenhaftigkeit und Treue, manches verschuldet und den natürlichen Fortschritt gehemmt haben. Insbesondere die Philologen als die unbestrittenen Herren des Gymnasiums. Der Lehrer, sonst so gern politisch liberal und freisinnig und jedem Ideal, auch dem täuschenden Scheine desselben so leicht sich zuneigend, derselbe Lehrer ist auf seinem eigenen Gebiete in der Regel fanatisch konservativ. In der leidenschaftlichen Liebe des Philologen zum klassischen Altertum ist auch seine Schwäche begründet, nämlich die Blindheit für viele Bedürfnisse der Gegenwart; aus der ihm angebornen und anerzogenen Gründlichkeit erwachsen die kleinlichen und peinlichen Sorgen der Pedanterie; aus seinem unbegrenzten Lehreifer und der oft regellosen Stoffhäufung bei ihm selber die Sucht zu beständiger Steigerung seiner Anforderungen an die Jugend und damit die vielbeklagte Überbürdung.

Die Überlastung der höheren Schulen mit Lehrstoff, Lehrstunden und häuslichen Arbeiten während der letzten Jahrzehnte leugnen zu wollen, wäre Thorheit und Unverstand; die Überbürdung ist eine Thatsache. Aber ebenso verkehrt wäre es, deswegen die Lehrer der deutschen Jugend, wie man versucht hat, als die grössten Narren ihres Jahrhunderts, als gefühllose Wüteriche zu verschreien. Hat man doch erst in eben dieser neuesten Zeit kaum angefangen, für Städtereinigung und Kanalisation, für rationelle Anlage der Kirchhöfe und Bekämpfung der gefährlichsten Seuchen, kurz für das ganze weite Gebiet der öffentlichen Gesundheitspflege im gröbsten zu sorgen; wären also unsre Ärzte und Behörden nicht derselben Brandmarkung würdig? Über elende und ungesunde Schulhäuser hat niemand sich beschwert, als die Lehrer, die darin täglich arbeiten mussten; und doch haben die Lokale nebst der Unachtsamkeit der Eltern und der Sorglosigkeit der Behörden gewiss oft mehr geschadet, als die Häufung geistiger und leider auch mechanischer und überflüssiger Arbeit. Ein Glück und Segen ist es demnach zu nennen, dass nun auch durch die allerhöchste Stimme im Reich endlich dieser faule Punkt, an dem Alle, nicht bloss die Lehrer, sondern sämtliche Schülerväter und die öffentlichen Autoritäten zu allererst sich schuldig fühlen müssen, diese Frage gewissermassen salonfähig gemacht und in gleiche Reihe mit andern grossen Tagesfragen über Arbeiter, Zölle, Landwirtschaft und Militär gerückt worden ist. Die Gesundheit und leibliche Frische des jungen Geschlechtes, als die Vorbedingung seiner geistlichen Entwicklung, verdient selbstverständlich die sorgsamste Pflege, und die rationelle Bemessung der Quantität und der Qualität seiner geistigen Nahrung muss Gegenstand gewissenhaftester Erwägung sein. Alle Tradition bedarf von Zeit zu Zeit der

Prüfung und Nachprüfung, und auch nach dieser Seite betrachtet, kann und wird die Unterrichtsfrage nie aussterben. Was wir heute aufstellen können, hat kaum mehr Anspruch auf Geltung als für die nächste Generation des Volkes.

Halten wir nun die drei Gattungen von höheren Schulen fest, die in ganz Deutschland sich geschichtlich entwickelt haben, halten wir uns ferner an das vorgeschriebene Mass geistiger Arbeit für den Durchschnittsschüler, so entsteht die Frage, was als überflüssig von dem bisherigen Lehrstoff wegzuschneiden und was etwa als notwendig zuzusetzen sei; weiter aber die Frage über die Behandlung dieses Lehrstoffes, wie derselbe als eine verdauliche Speise für den jugendlichen Geist zuzurichten und einzuteilen sei. Mit beiden Fragen haben sich bekanntlich schon viele Wirtschafter und Köche beschäftigt; es darf ein misslich Ding scheinen, hier vorweg ein Urteil abgeben zu wollen und im Fluge auch nur die leitenden Gesichtspunkte des Herausgebers zu bezeichnen.

Und dennoch wird niemand dem Letzteren dies erlassen. Über seine Stellung zu der Schulreform der neuesten Jahre, die durch den selbtseignen Eingriff der Allerhöchsten Person im Deutschen Reiche eingeleitet ist, deren Wirkung vielleicht auch auf ausserdeutsche Länder übergreifen wird, darf er den Leser nicht in Unklarheit lassen; es gilt Farbe bekennen, wo nötig, auch Kritik zu üben.

Wohlan denn!

Das philologische Gymnasium, wie es sich im neunzehnten Jahrhundert allmählich entwickelt hatte und dem Anscheine nach glänzend in Blüte stand, ist an dem Wendepunkt angelangt; sein inneres Wesen wird und muss eine Umbildung erleiden. Nicht das kaiserliche Wort erst hat ihm willkürlich Halt geboten; hier war die Volksstimme längst einig und nur die Zaghaftigkeit der Behörden verzögerte den als notwendig erkannten Schritt, wie schon oben angedeutet wurde. Der deutsche Knabe und Jüngling des zwanzigsten Jahrhunderts wird sich nicht mehr wie früher in die alten Klassiker vergraben; er schreibt keine lateinischen Aufsätze mehr, ihn quälen keine griechischen Stilübungen. Die *exemplaria graeca* werden den meisten Primanern fürder nicht die Nachtruhe rauben, da ja auch „gute Übersetzungen“ erlaubt sind. Unter den römischen Klassikern wird der „dicke Cicero“, von dem schon vor hundert Jahren der arme Hölty klagte „verschimmeltes Latein“ lernen zu müssen, mit Recht stark beschnitten, nachdem schon längst ein deutscher Geschichtschreiber Roms, der mehr als nur Philolog ist, seine Blössen aufgezeigt und daneben der Aufschwung unseres öffentlichen Lebens die Entbehrlichkeit des bewunderten Redners klar gelegt hat. Homer und die griechischen Tragiker haben einen ewigen Wert für die Menschheit; aber neben die letzteren stellt der Deutsche auch seinen Schiller und Goethe nebst manchen andern, und begrüsst seit lange als ihren Genossen auch Shakespeare, den stamm- und geistverwandten Genius germanischer Weltanschauung. Neben der altklassischen besitzen wir jetzt auch eine deutsche Geschichtschreibung, die Redekunst beginnt im Lichte des öffentlichen Lebens ihre Blüten zu treiben, und die philosophische Literatur, im weitesten Sinne als Gedankendarstel-

lung in wissenschaftlicher Form gefasst, hat gerade in Deutschland reiche und gediegene Schätze aufzuweisen. Nicht bloss unumgänglich, sondern auch gefahrlos ist daher die allmählich sich vollziehende Beschränkung der altklassischen Lektüre für die grosse Menge der Gebildeten, und der Durchgang durch das Altertum der Griechen und Römer, den wir durchaus festhalten, wird sowohl in der Schulung durch ihre Sprachen wie auch in der Überschau eidzelner Meisterwerke ihrer Schriften mit kürzerem Zeitaufwande sich vollziehen müssen, darum aber nicht minder lehrreich und fruchtbar für die Geistesbildung des jungen Geschlechtes bleiben als bisher.

Da das allgemeine Wachstum des Lehrstoffes unabwendbar und das Zurückdrängen der Jugendbildung in die Formen früherer Jahrhunderte ebenso unmöglich ist, wie die klösterliche Abschliessung derselben von den Bedürfnissen der Gegenwart, so muss die Art der Unterweisung, die Lehrmethode helfend eintreten und versuchen, Zeit zu sparen und mit wenigem hauszuhalten.

Die Auswahl und Zubereitung der geistigen Speise, um an ein oben gebrauchtes Bild wieder anzuknüpfen, war im ganzen, gestehen wir es offen, bis in die letzte Zeit auf höheren Schulen nicht immer die beste, in mancher Hinsicht sogar herzlich schlecht. Die im wissenschaftlichen Leben längst und gerade von den Philologen bekämpfte Macht der Tradition spielte hier die Hauptrolle: ziemlich gedankenlose Nachahmung des Herkommens war bei den meisten Lehrern täglicher Brauch. Wie ist das nur möglich gewesen? wird das nächste Jahrhundert fragen. Ja, der Schullehrer, der Idealist, pflegt auf seinem eigenen Gebiete, wie schon oben bemerkt, ängstlich konservativ zu sein — und (unter uns gesagt) ein wenig eingebildet, dazu stolz auf seinen bisherigen Alleinbesitz, seine absolute Macht. Schon Friedrich der Grosse wirft den deutschen Schulmeistern ihre Pedanterie und Kleinigkeitskrämerei vor und bewundert ihren Dünkel, dass sie für die bedeutendsten Leute einige Gelehrte erklären, die an alten Autoren zwar einzelne Schreibfehler bessern, den Text aber nicht einmal gut übersetzen können. Bleiben wir bei diesem Vorwurf stehen, der immer zuerst die Philologen trifft, die Herren des Gymnasiums. Dass die Übertreibung des grammatischen Unterrichts in jungen Jahren die Sprachfähigkeit schwächt und abmindert, ist keine Frage; die Flüssigkeit und Geläufigkeit des Gedankenausdrucks leidet unter dem fortwährenden Eiertanz zwischen Hemmnissen und Fussangeln. Wie viele male sind die gelesensten Klassiker übersetzt und wie selten wirklich lesbar? Wird es uns selbst doch leichter, das Original zu überfliegen, als solche Verdeutschung; also darf man nicht einwenden, dass die Fremdartigkeit des sachlichen Inhalts allein den ungelehrten Leser abstosse und ihm das Verständnis verdunkle. Haben doch die bedeutendsten Philologen eingestanden — neuerdings noch v. Wilamowitz in der Ausgabe von Euripides Hippolyt —, dass man eigentlich nicht übersetzen könne, und sind deshalb schon einzelne auf den Einfall geraten, in der Schule dürfe man auch gar nicht übersetzen lassen (z. B. Krassnig in den „Lehrproben“ Heft 33). Jetzt werden jahraus jahrein lateinische und griechische Grammatiken

geschrieben, von den Übungsbüchern ganz zu schweigen; jede Auflage derselben wird gründlicher und dicker; aber kommt der Schüler damit wirklich weiter, als vor Zeiten mit dem alten Donat, der über 1000 Jahre regiert hat? Woran liegt das Alles? Daran, dass die Methode fehlt, die *ratio*, der auf vernünftige Erwägungen gegründete Lehrgang.

Es ist schmerzlich und demütigend, muss aber dennoch immer wieder gesagt werden: wenn auch schon vor Jahrhunderten einzelne Lehrkünstler aufstanden und zur vernünftigen Behandlung des Lehrstoffes Ansätze gemacht haben, so war doch ihre Spur bald verweht, und das neunzehnte Jahrhundert hat auf den Gymnasien im Betrieb der alten Sprachen bis in das letzte Viertel fast nur die Routine gesehon, die Überschüttung des Schülers mit der Masse des Stoffes, die Überladung des Gedächtnisses und die Schärfung seines geistigen Blickes für teilweise wertlose Kleinigkeiten, so dass er buchstäblich den Wald vor lauter Bäumen und Sträuchern nicht sehen konnte, während er mitten drin war.

Das musste anders werden. Der kühne Griff ist von Allerhöchster Stelle vollführt, und hier hat sich einmal das Wort von der „durch Sachkenntnis nicht getrübten Unbefangenheit“ als heilsam bewährt. Haben doch unaufgefordert und schleunigst auch alle anderen deutschen Staaten ähnliche Massregeln in der gleichen Richtung getroffen! Ein sicheres Zeichen, dass hier die Volksstimme gesprochen hat und ein allgemeines Bedürfnis vorlag.

In der jetzt erfolgten gewaltsamen Einschränkung der philologischen Unterrichtstunden liegt eine heilsame Nötigung für die Lehrer, die bisher zum Teil vergeudete Zeit besser auszunützen, sich mehr dem Subjekt (dem Schüler) als dem Objekt (dem Schriftsteller) zuzuwenden und der unterrichtlichen Wirkung des Gegenstandes die volle Aufmerksamkeit zu schenken. Wie jeder andere Lehrer, so übernimmt auch der Philolog beim Unterrichten die Pflicht, den Zusammenhang seines Faches mit dem Ganzen des Unterrichts fortwährend im Auge zu behalten und für ein harmonisches Zusammen- und Ineinanderarbeiten der verschiedenen Fächer von seinem Standpunkte aus zu sorgen, um so der notwendigen Einheitlichkeit der Schule und dem wahren Zentrum des ganzen Unterrichts, wohin sich alle Strahlen der Erleuchtung sammeln sollen, dem Zentrum, worin ich nichts andres erkenne, als den zu bildenden Schüler selbst, — diesem zu dienen und förderlich zu sein. Dann wird auch bei Aufstellung des zu erreichenden Zieles die Verkürzung einzelner Fächer nicht mehr als unbillige Verstümmelung erscheinen; denn der so oft betonte „Abschluss der Bildung“ wird auf der Schule so wenig erreicht wie im übrigen Leben, und die beste Frucht einer rationellen Methode ist weniger der „fertige Mensch“, der sein Absolutorium glücklich bestanden hat (wobei er oft dem Automaten glich,) als vielmehr der zum Weiterdenken angeregte Jüngling, der seine in lebendige Thätigkeit gesetzten Seelenkräfte nicht verkümmern lassen wird.

III.
Die neue Methode.

„Es ist eine sehr merkwürdige Erscheinung, dass, während das Elementarschulwesen in den letzten 30 Jahren in Hinsicht auf Didaktik und Methodik eine ungeheure Reform erfahren und sich eine Generation von Lehrern gebildet hat, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschickes, grosse Massen zu beleben, Bewunderung verdienen, die Gymnasien während dieser Zeit in jener Beziehung durchaus unbeweglich geblieben sind, und von den grossen Veränderungen in der pädagogischen Welt entweder gar keine oder doch nur sehr geringe Notiz genommen haben. Es fehlt nicht viel daran, dass sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheuen und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten muss, wenn er sich soweit herablässt, ein pädagogisches Buch zu lesen oder überhaupt nur ein pädagogisches Interesse zu zeigen. Der herrschende Grundsatz bei nicht wenigen Gymnasiallehrern ist der, was man gelernt habe, darin könne man auch unterrichten, und wenn man daher manchem sagte, dass es auch eine eigentümliche Unterrichtskunst gäbe, zu welcher entweder ein angebornes Talent gehöre, oder welche durch Studium zum Bewusstsein gebracht und praktisch erlernt werden müsse, so würde er sich höchlich darüber verwundern und sich schwerlich in seinem Glauben irre machen lassen, dass dergleichen Armseligkeiten allerdings für den Elementarlehrer gehörten, eines Gelehrten aber durchaus unwürdig seien. Freilich könnte manchen seine eigne Erfahrung tagtäglich belehren, dass die Sache nicht eben so gar unwichtig sein müsse, da er trotz alles Lehrens doch bei den Knaben nichts ausrichtet, und dass er selbst bei der Mühe, an der er es nicht fehlen lässt, beständig über Faulheit, Schlaffheit und Regungslosigkeit derselben zu klagen hat. Allerdings wird nicht aus jedem Holze ein Mercurius; aber der Knabe ist auch kein Holz, sondern eine leichtbewegliche, bildsame Masse, welche nur des rechten Küntlers bedarf, um zu einem Götterbilde gestaltet zu werden. So ist es also ein gewisser Hochmut, der nicht wenig Gymnasiallehrer verblendet, und alle Arbeit und Mühe, welche sie vielleicht anwenden, vergeblich macht." — — „Daher ergeht es den Schülern nicht selten wie einem Kranken, der von drei bis vier Ärzten nach verschiedenen Systemen zugleich behandelt wird, und bei welchem daher die Lebenskraft ungeheuer sein muss, wenn er mit dem Leben davonkommen soll. Freilich könnte man sagen, des Direktors Aufgabe ist es, für Einheit des Planes und der Methode zu sorgen; er soll die Lehrer leiten, er soll sie aufmerksam machen, wenn sie fehlgreifen, und er spricht sich daher selber das Urteil, wenn er sich über Mängel derselben beklagt. Aber viele Lehrer sind zu sehr in sich fertig und für diese Seite ihres Berufs zu wenig interessiert. Zum Beweise hievon dienen die Konferenzen." U. s. w., u. s. w.

Vorstehende Äusserungen finden sich in einem 1837 geschriebenen „Gutachten über Lorinsers bekannte Schrift" von A. G. Spilleke, mitgeteilt in dessen Leben von L. Wiese Seite 163 f. Man sollte fast meinen, sie wären erst vor kurzem geschrieben!

Denn wer den Entwicklungsgang und die Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichts in den letzten Jahrzehnten mit Aufmerksamkeit verfolgt hat, wer das Ringen der Parteien um die beste Art der Schule mit ansah, dem musste vor allen Dingen auffallen, dass fast überall nur vom Unterrichtsstoff und seinen Wirkungen, weit seltener von der Methode die Rede war. Weitaus die meisten Kämpfer scharten sich nach den Rufen: hie Altertum und Klassiker! hie moderne Bildung, neuere Sprachen und Naturwissenschaft! „Kein griechisches Skriptum mehr, sondern Kegelschnitte!“ rief Dubois-Reymond; „Mit dem lateinischen Aufsatze steht und fällt das Gymnasium“, Eckstein. Er war ein Krieg aller gegen alle, indem jeder Eifrigste sein Fach und seinen Gegenstand in den Mittelpunkt zu stellen und sich dort zu behaupten strebte, niemand daran dachte, dass er nur als Teil eines zusammenhängenden Ganzen zu wirken berufen sei, und sein Fach wie auch seine Person gewissermassen nur den mehr oder minder grossen Ausschnitt eines Kreises bilden dürfe, dessen Centrum das Innerste des Zöglings sein soll.

Unterdessen gab es eine kleine Zahl von Leuten, die gesehen hatten, wie die Volksschule durch und nach Pestalozzi allmählich zu einem gesicherten Aufbau gelangt war, und ihr Unterricht eine festgefügte Form gewonnen hatte, während die höhere Schule mit ungeordneter Polyhistorie ihre Zöglinge zu erdrücken drohte und zugleich in formloser Breite zerfloss. So nahmen jene die Volksschule zum Vorbilde und von der Erwägung ausgehend, dass bei der Gattungsgleichheit der jungen Seelen eine ähnliche Behandlung und Ernährungsweise auch hier geraten sei, begannen sie den Lehrgang der Volksschule auf die höhere Schule zu übertragen und sich bei jedem Schritte von Grund und Wirkung Rechenschaft abzulegen.

Die Sache, um die es sich hier handelt, ist so einfach und klar, dass man sich eigentlich schämen müsste, sie noch beweisen zu wollen. Für alle menschlichen Verrichtungen und für die Vorgänge der Natur hat man seit langer Zeit sich bemüht, Gesetze zu finden und Regeln aufzustellen, deren Zusammenfassung man als Wissenschaften benennt. Die geistige Ausbildung des Menschen allein durch Unterricht (um von der sittlichen hier ganz abzusehen) ist seit Jahrtausenden betrieben worden mit dem rohesten Empirismus, fast könnte man sagen nach der Eingebung tierischen Instinktes: wie der Arbeiter durch Drehung einer Kurbel das Räderwerk einer Maschine in Bewegung setzt, ohne das er von der Zusammensetzung dieses Werkes und der Natur der darin wirkenden Kräfte eine Ahnung hätte! — — Als ob die Frage nach den Vorgängen bei der Ausbildung des Geistes nicht eine der allerwichtigsten für die ganze Menschheit wäre!

Unter den Originaldenkern der neueren Zeit ist Johann Friedrich Herbart bekanntlich der einzige, bei dem die Pädagogik einen integrierenden Teil der Philosophie bildet und zwar in dem Masse, dass er selbst sie in den Mittelpunkt seines philosophischen Systems gestellt hat. Obgleich seine Zeitgenossen Kant und Fichte, Schelling und Hegel ebenso wie er selbst jahrelang dem praktischen Erziehungswerke obgelegen hatten, ist doch nur von Herbart daraus eine Frucht hervorgegangen, die als ein

grosses Hauptwerk seines Lebens angesehen werden darf. Herbarts pädagogische Studien und Schriften stehen einzig und unvergleichlich in der philosophischen Literatur da; sie sind nicht bloss ihres äusseren Umfangs, sondern viel mehr noch ihrer Tiefe halber als Wegweiser in der neueren Betrachtungsart anzusehen. Denn, nicht geblendet von den Modeansichten seines Zeitalters, ging er unbeirrt einen eignen Weg, von verhältnismässig wenigen Jüngern begleitet, aber vorschauend und richtige Pfade erwählend, wie gerade heute noch der Leser seiner Schriften oft mit Staunen über seinen scharfen Blick erkennt. Und während der von ihm aufgestellte Plan einer auf die Entwicklung der Seelenthätigkeit des Kindes gegründeten Erziehungsmethode in dem grossen Getriebe des staatlichen Schulwesens kaum irgendwo ernstliche Beachtung fand, und auch in der zünftig-vornehmen philosophischen Welt bald vergessen war, muss es fast ein Wunder erscheinen, dass diese Ideen in einigen Städten Sachsens und Thüringens in der Stille fortkeimend allmählich ein neues pädagogisches Leben erweckten. Sorgsamen Ärzten gleich, durchforschten die fleissigen Jünger das Wesen des kindlichen Seelenlebens und die parallel laufende Körperentwicklung; eine rationelle Ernährung des jugendlichen aus Körper und Geist gefügten Organismus war ihr Ziel, ein so natürliches und zugleich so erhabenes Ziel, wie es nur je ein Familienvater bei Erziehung seiner Kinder sich setzen kann. Bei ihren praktischen Versuchen sowohl wie in der sorgsamen Ausarbeitung ihres Systems, wo es übrigens an Diskrepanzen und Divergenzen nicht fehlte, hielten sie den einen Grundsatz beständig fest, dass die geistige Ernährung nur bei derjenigen Assimilation der Nahrungsmittel erfolgreich ist, die Apperception genannt wird, die geistige Aneignung durch Anschluss an schon vorher vorhandene und möglichst festgewurzelte Ideen. Schritt vor Schritt, nie sprungweise, soll der Unterricht vorschreiten; jedes Unbekannte muss an Bekanntes angeknüpft werden, um zu haften; und mit der Vertiefung und allseitigen Betrachtung des neuen soll stets die rückkehrende Überschau über das Alte und Ganze wechseln, den Lernenden zur Besinnung und wiederholten Musterung des ganzen Besitzes zurückführen, bis die nötige Leichtigkeit und Sicherheit im Durchlaufen der gewonnenen Vorstellungsreihen erreicht ist. — Aber ich darf ja hier die Kenntnis der Sache voraussetzen und den Leser auf die im Werke vorgelegte Darstellung des Systems verweisen. Man hat dem System der Jünger Herbarts und ihrer schrittweise und gemessen vorgehenden Methodik Langweiligkeit vorgeworfen und den „öden Formelkram“ der „sechs Interessen“ lächerlich gemacht.*) Gewiss kann und muss die geistlose Anwendung dieser Methode so wie jeder andern töten; man kann sie ähnlich missbrauchen, wie die alte formale Logik, deren tägliche Beiziehung in wissenschaftlichen Darstellungen auch die richtigsten Gedanken jedermann zum Davonlaufen verekeln würde; allein so ist es gar nicht gemeint. Nur der Lehrer soll wissen, was er thut

*) Fr. Aug. Wolfs bekannte Forderung an den Lehrer: Habe Geist und wisse Geist zu erwecken! heisst doch auch nur dies: sei bei der Sache mit geistesfrischer Teilnahme, die den Schlendrian verschmäht, dann wirst du Interesse für die Sache erregen und Verknüpfungsfäden im Geist des Schülers finden, die Selbstthätigkeit zu fördern.

und warum er jedes thut und welchen Gang er einzuhalten hat; der Schüler erntet die Frucht dieses Nachdenkens ohne zu merken, welche Leitungsfäden der Meister gebraucht, ihn die fruchtbaren Pfade zu führen. Es ist ja schon hundertmal gesagt — namentlich in Fricks Lehrproben —, dass nicht überall jeder Punkt des Systems vorkommen oder wie in der Aktenschablone mit Vacat bezeichnet werden muss. Dem Takt und der Kunst des Lehrers bleibt überall ihr Feld, wo gezeigt werden kann, was er selber wert ist. Das System ist sozusagen nur das Gitterwerk, das Drahtnetz, in dessen Abteilungen der noch unsichre Anfänger seine Zeichnung nachbildet. Sobald er erst auf eignen Füssen steht, kann er als Meister die Schablone entbehren. Wenn daher viele gerade der Trefflichsten aus der älteren Lehrergeneration sich gegen die „neue Methode" abwehrend verhalten, so bedenken sie nicht, dass dieselbe ihnen allerdings nichts neues bringen kann; denn sie haben schon längst in selbsterrungener Freiheit sie geübt; aber zugleich mögen sie sich erinnern, dass das Erringen eben dieser Freiheit ein gar mühsamer Kampf war und ihnen selbst sowie ihren Schülern viel vergebliche Arbeit gekostet hat. Wir Älteren sind den steilen Berg quer durch Gebüsch und Gestrüpp hinangeklettert; unsern Folgern sind wir so glücklich einen gebahnten Pfad zeigen zu können. Denn erinnern wir uns nur auch, wie viele bei diesem Klettern liegen geblieben sind auf halber Höhe, oder sich im Gebüsch verirrt haben oder von Dornen zerstochen missmutig oben ankamen, oder auch unten stehen blieben und gar nie auf die freie Höhe gelangten!

Ja, wer hätte denn nicht zu erzählen von Verkehrtheiten aller Art? Zwar sind die sogenannten „Originale" der schlimmsten Art so ziemlich ausgestorben und fristen nur noch in den Erzählungen am Stammtische ein halbmythisches Dasein. Aber deswegen ist noch lange nicht alles in Ordnung; die natürliche Anlage und die so oft gepriesene Individualität macht sich trotz der bösen Reglementierung von oben herab noch immer jedem Beschauer aufs stärkste fühlbar. Da sind erstens die Gelehrten, die in Quinta genau so „dozieren" wie in Prima, dieselbe vornehme Sprache in allen Klassen führen, eine volle Stunde ohne Unterbrechung, und sich dann verwundern, dass in der nächsten Stunde die Masse der Schüler von dem Vorgetragenen nichts mehr weiss. Ferner die Gründlichen, die nie vom Flecke kommen und durch tagelange Wiederholung derselben Dinge genau in derselben Form sie sicher einzuprägen glauben und sie buchstäblich so wieder zu hören verlangen. Wiederum die Langweiligen, bei denen das schönste Gedicht in demselben Tone gelesen wird, wie die grammatische Regel in der vorigen Stunde, oder die Bequemen, die ganze Bänke hindurch fragend stets dieselbe falsche Antwort hören, ohne darauf weiter einzugehen, bis endlich der letzte das Richtige erraten hat. Ich lasse ganz bei Seite den Disciplinarius, den man schon aussen an der Klassenthür stehend am Lärmen drinnen erkennt! Ich erinnere nur noch an die Schnellsprecher, die Witzmacher, die Feierlichen, die Polterer und Schelter — aber wer möchte die Varietäten aller Naturfehler aufzählen, die unter den Gebildeten fast allein der Lehrer

Gelegenheit findet, ungestraft sich entwickeln zu lassen, weil er unumschränkter Gebieter über sein Publikum ist! — Und nun erst der jüngste Lehrer, der Probekandidat, deren ich in elf Jahren mehr als hundert kennen gelernt habe! Ich komme in die Klasse zu dem schon zwei bis drei Monate fungierenden Probelehrer, nachdem ich ihn vorher ausdrücklich gebeten habe, seine Stunde so zu geben, als ob ich nicht da wäre, also nicht eine Prüfung anzustellen, sondern wie gewöhnlich zu unterrichten und das zu thun, was er ohne meine Anwesenheit heute vornehmen würde. Wie oft habe ich schon nach einer halben Stunde selber das Wort ergreifen müssen, um den Unterricht weiter zu führen, weil allzu viele elementare Verkehrtheiten sich zeigten! Darauf nach Schluss der Stunde seinerseits die stehenden Entschuldigungen von Aufregung und Kopfschmerz, von Verwirrung und Übereilung infolge meiner Anwesenheit, von der Mangelhaftigkeit der Schüler, die nie so dumme Antworten gaben wie gerade heute — natürlich wegen des bösen Schulrates, der doch nachher selber fragend sie normal und unbefangen fand! Wie vielmals habe ich entgegnen müssen, dass jene ausserordentlichen Umstände für mich jährlich dutzendemale wiederkehrten, also für die Beurteilung meinerseits kein Ausnahmemoment mehr darstellten, sondern sich genau ausglichen! Spassig war dabei zuweilen, dass, wenn der Schulrat sich mit Absicht in sein Notizbuch vertiefte und nichts zu sehen schien, die Schüler ungeniert genug waren, den jungen Lehrer (leider auch einzelne ältere!) auf die gewohnte Art nicht bloss mit Unachtsamkeit und Plauderei gleichgültig zu behandeln, sondern sogar zu necken und zu höhnen, bis mir selbst zufällig eine Papierkugel anflog und ich aufspringend den wohl bemerkten Schüler zum allgemeinen Schrecken anfasste und vor die Thüre wies. Dem fassungslosen Herr Doktor riet ich dann ganz ernsthaft vor der Klasse, eine Brille aufzusetzen, nachher dagegen, sich seiner Lektion vorher soweit zu bemächtigen, dass er nicht nötig habe, länger als auf Augenblicke ins Buch zu sehen, da er sonst ewig ein Stümper bleiben werde. — Sollte man nach solchen Erfahrungen noch glauben, dass junge und alte Lehrer über schriftliche Präparation für Übungstunden, wie sie in Seminarien gepflegt werden, mit überlegenem Lächeln die Achseln zucken?

Am dankbarsten, will ich noch hinzufügen, fand ich für meine Bemühungen einige ältere elsässische Lehrer, die nur an die französischen *recitations* gewöhnt waren und nicht geahnt hatten, dass man auch innerhalb der Stunde selbst wirklich etwas Erhebliches lehren und lernen könne. Hatten doch bis dahin ihre Lehrstunden vielfach nur im Abhören und Aufgeben bestanden. Mit grossem Eifer fassten sie namentlich auch das bei ihren deutschen Kollegen Gesehene auf und gelangten allmählich zu einer freieren Handhabung des Unterrichtstoffes. Mit Vergnügen erinnere ich mich noch eines solchen Falles aus dem Anfange meiner Praxis, wo ich in einer französisch gehaltenen Rechenstunde in Quinta das Wort ergriff und zur Übung im Bruchrechnen anstatt der abstrakten Zahlenexempel mündlich ausrechnen liess, wie gross der jährliche Profit sei, wenn jemand täglich über die badische Grenze gehend einen Gulden in Franken einwechsle. Besonders die Augen einiger jüdischer Schüler glänzten dabei; mein fehlerhaftes und ungewandtes Französisch ward gar nicht beachtet,

und ich hatte die Freude, übers Jahr von demselben Lehrer noch geschickter gewählte Beispiele mit seinen Jungen bearbeiten zu sehen.

Wenn irgendwo jemand, so habe ich also in Elsass-Lothringen Gelegenheit gehabt, eine regelmässige und methodische Ausbildung für das Lehramt herbeizusehnen, als es galt, unter den erschwerendsten Umständen lauter neue Schulen zu bauen und mit geeigneten Lehrkräften auszustatten. Gerade in der Zeit der höchsten Teuerung, der allgemeinen „Lehrernot“ war es mein Amt, junge und frische Männer zur Bewältigung von Aufgaben zu suchen, die nirgends sonst in Deutschland an Lehrer gestellt zu werden brauchen; sie mussten gewandt, höflich und geduldig im Verkehr mit einer widerstrebenden, missachtenden und lauernden Bevölkerung sein, vorsichtig und nachsichtig in der Behandlung zurückgebliebener, zum Teil widerwilliger Schüler, dabei doch streng gegen dieselben zur Hebung der geistigen Thätigkeit, am allerstrengsten aber gegen sich selbst in Erfüllung ihres sauren und vielfach mit Undank gelohnten Berufes. Die Auswahl war schwer und die Täuschung leicht; aber auch die Trefflichen, Ehrenwerten haben oft, nachdem der erste Enthusiasmus für das neu gewonnene deutsche Land verraucht war und der Erfolg nicht immer den Bemühungen entsprach, mit geschwächtem Mute die Arbeit weitergeführt und sich zurückgewünscht nach den heimischen Gefilden und freundlichen Gesichtern. Unter solchen Verhältnissen wäre nun die angeborne Lehrgabe bei allen die köstlichste Mitgift gewesen, und wenn je jugendlicher Eifer einen Ersatz für Einsicht, Regel und Methode zu bieten vermöchte, so war dort der Platz es zu zeigen. Aber die Unzulänglichkeit naturalistischen Strebens offenbarte sich in erschreckender Weise. Wie hat oft in den bunt zusammengesetzten Lehrerkollegien die so viel gepriesene Persönlichkeit des Lehrers, die man „wie ein Heiligtum nicht stören soll“ den armen Schüler hin und her gezerrt und ihn gezwungen, mehrmals am Tage ein anderer zu werden, um sich jeder neuen Individualität anzupassen und ihrem Ideale zu nähern. Da fordert der eine absolute Ruhe und Hände auf den Tisch, der andere Beweglichkeit, weil er keine Ölgötzen leiden kann; dieser verlangt ganze Sätze zur Antwort, jener kurze Schlagwörter; da ist lange noch keine Übereinstimmung in den lateinischen *termini*, in der Hefthaltung, der Korrektur, — trotz aller Anordnungen —; man erlasse mir dies weiter auszumalen!

Nun wird man mir die Frage stellen: warum ich denn selber damals die „neue Methode“ nicht eingeführt habe? Ja, wenn ich sie nur gekannt hätte! Zweimal hatte ich Jünger Zillers kennen gelernt und von ihnen einiges gesehen; aber beide waren junge und halbfertige Anfänger; ihre eckige Frag- und Ausdrucksweise gab mir, offen gesagt, keinen hohen Begriff von den Erfolgen ihres Meisters. Bei ihren Auseinandersetzungen fiel mir Mephistos Schilderung des *Collegium logicum* ein, und ich dachte mir auch: „Sind aber keine Weber geworden!“ Erst in H. Kerns Pädagogik, die 1873 erschien, lernte ich das eigentliche System kennen und wertschätzen; aber das war nur ein abstrakter Grundriss; der sichtbare Hochbau fehlte, die Ausführung in lebensvollen Beispielen. Für den allgemeinen Gang des Unterrichts konnte man auf das vortreffliche Werk

W. Schraders verweisen, wobei indessen die Gefahr nahe lag, dass der junge Leser an den wohlgefügten und ciceronianisch ausklingenden Perioden mehr Kitzel im Ohr als Anstoss zur That verspüren würde. Da zunächst drastische Regeln für das persönliche Verhalten des Lehrers not thaten, so schrieb ich ein paar Blätter: „*Vademecum* für den Lehrer, der zuerst die Schulklasse betreten will," rein aus der Praxis;*) ich liess sie aber nicht drucken, da mir zu systematischer Begründung (ohne System fühlt sich doch jeder Schulmeister ängstlich) die Zeit abging. Auf den anfangs alljährlich, später alle zwei Jahre abgehaltenen Direktoren-Konferenzen wurden nicht nur alle Lehrgegenstände wiederholt durchgearbeitet, sondern auch in zahlreichen Einzelvorträgen Gegenstände aus der praktischen Didaktik behandelt. An Instruktionen für die Anleitung der Probekandidaten fehlte es nicht; das bekannte „Instruktionsbüchlein" von Keferstein wurde schon 1873 den Lehrern empfohlen. Aber während ich ein Jahrzehnt lang von Klasse zu Klasse lief und den einzelnen Probelehrern „vorunterrichtete," waren in der Stille die gedruckten „Lehrproben" vorbereitet, die auf einmal neues Leben in die höhere Schulwelt brachten und des Rätsels Lösung auf einfachste Weise gaben.

Als ich im Jahre 1884, schon quiesziert, Fricks Musterlektion über den tarentinischen Krieg und Pyrrhus las, merkte ich, dass ich auch schon lange ein wenig Didaktiker nach Herbarts Methode gewesen war. Allerdings erscheinen die Darstellungen auf dem Papier ziemlich breit; das liegt aber teils am Aufschreiben, besonders dem nachträglichen, teils an der unwillkürlichen Versuchung, in einer solchen Musterlektion, die als typisch und vorbildlich gelten soll, wiederum systematische Vollständigkeit zum Vorschein zu bringen und ein möglichst erschöpfendes Ganzes zu bieten. Der besonnene Lehrer wird sich stets gegenwärtig halten, dass man nicht alles sagen soll, nicht aus jedem Dinge wie aus einer Citrone allen Saft ausquetschen darf, so dass nur die dürre Schale zurückbleibt. Die Besprechung der Bandusia-Ode in demselben Heft z. B. würde ich selbst den Schülern erheblich kürzer geben;**) aber ich tadle darum nicht; hier hier kommt gerade Persönlichkeit, Individualität des Lehrers, auch Liebhaberei zu ihrem Recht.

Als ich einst in Prima die Lektüre des sechsten Gesanges der Ilias beendigt hatte, erweckte ich zum Schluss durch Fragen und Andeutungen den Zweifel, ob der Fortgang des Epos, wie er vorliegt, mit der Abschiedsscene zwischen Hektor und Andromache recht zusammen zu reimen sei. Wir kamen auf den von mir schon in den Studienjahren gehegten Gedanken, wenn das herrliche Lied vom Abschied nicht bedeutungslos ver-

*) Es handelte sich dabei erstens um Abstellung einer ganzen Reihe von Missbräuchen und verkehrten Gewohnheiten, die sich in Tradition, wer weiss seit wie lange schon! fortgepflanzt und erhalten haben, deren Verkehrtheit aber bei genauer Betrachtung einleuchten muss; ferner um die Achtsamkeit des jungen Lehrers auf sich selber und sein unwillkürlich gegebenes Beispiel, wobei die Selbsterziehung stark in Frage kommt; drittens um methodische Winke im ganzen und im einzelnen, zum Teil blosse Handgriffe, aber auch Formung des Lehrstoffes, Art und Mannnigfaltigkeit der Wiederholung, Verknüpfung der neuen Ideen zur Erleichterung des Einprägens u. s. w.

**) Ich halte diese Ode nur für einen Scherz nach dem Muster der alexandrinischen Epigrammenpoesie.

klingen, sondern zur Nachwirkung gelangen solle, so müsse Hektors Fall bald, noch am selben Tage erfolgen; jedenfalls dürfe der Held nicht nochmals in die Stadt zurückkehren. Die nächstfolgenden Bücher stören gewaltig. Das war hohe Kritik, die ich ja sonst in der Schule nicht treiben möchte. Aber auch unser Schiller, fuhr ich fort, stellte sichs eigentlich nicht anders vor, und zwar schon als Karlsschüler. Wer kennt sein erstes von ihm selbst in die Sammlung aufgenommenes Gedicht? Recitation! wo möglich zweistimmig. Bei der wenige Wochen vorher gelesenen Scene zwischen Glaukos und Diomedes haben wir Schillers Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung gestreift; hier und jetzt können wir den Unterschied zwischen antik naiver und modern reflektierender Dichtung an einem Beispiele deutlich beobachten und einzeln nachweisen. Was hat der junge Schiller verändert? Worauf ruht bei ihm der Hauptaccent? „All mein Sehnen will ich, all mein Denken in des Lethe stillen Strom versenken, aber meine Liebe nicht. Hektor Liebe stirbt im Lethe nicht!" Das romantische Gefühl der Liebe ist's, wodurch sich der Mensch der Neuzeit von dem antiken wesentlich unterscheidet. Und nun in Fragen und Andeutungen innerhalb des gewonnenen Gesichtskreises eines Primaners ein Exkurs über das Christentum und Ritterwesen der Germanen; über die Wandlung des Verhältnisses zwischen Weib und Mann; die derbe Ausserung Kreons in der Antigone: *εἰσὶν δὲ χἀτέρων ἀρώσιμοι γύαι*; auch Homer kennt nur ein sinnliches Verhältnis zum Weibe; um Helena wird zwar der trojanische Krieg geführt, aber auch Horaz drückt sich aus: *cunnus fuit causa teterrima belli*! Hier ist also unleugbarer Kulturfortschritt der Menschheit; sein Beginn im Marienkultus birgt zwar manche Übertreibung, aber nach der denkbar edelsten Richtung.

In der Geschichtsstunde der Sekunda, wo der Römerkrieg des Königs Perseus von Macedonien daran war und das tragische Schicksal des unglücklichen Bruders Demetrius etwas weitläufiger, als heutzutage möglich ist, besprochen wurde, erwähnte ich beiläufig, es sei auffallend, dass noch niemand, so viel mir bekannt, den Stoff zu einer Tragödie verarbeitet habe, deren Elemente hier fast zugerichtet vorlägen. Nach längerer Zeit brachte mir ein hochbegabter und feinfühlender Schüler eine Tragödie Demetrius, nach Livius und andern Quellen in gefällige Jamben gefasst, ein erfreuliches Zeugnis inneren Interesses. Der Verfasser nimmt jetzt schon lange mit ausgezeichnetem Erfolg einen bedeutenden philologischen Lehrstuhl ein.

Also nochmals: eine gewisse Naturanlage kann freilich manche Lehre ersetzen, zu manch glücklichem Griff leiten; auch der geborne Pädagog und Didaktiker ist sich in seinem dunkeln Drange des rechten Wegs bewusst; aber die grosse Menge der Lehrer muss und soll durch Lehre und Unterweisung gebildet werden zur Ersparung von Irrwegen. Eigene Erfahrungen durch Versuche zu machen ist Goldes wert, aber meist auch sehr kostbar, die Schüler dürfen nicht als *corpus vile* gelten, und das Vonvorneanfangen jedes einzelnen wäre thörichte Verschwendung von Zeit und Kraft. Erst wenn die gesammelte und konzentrierte Erfahrung, aufgespeichert in Schriften und lebendig gemacht in der persönlichen Unterweisung dem nächsten Geschlechte dient, wenn das so oder so modifizierte

System als Ganzes eine feste Grundlage gewährt, wird man allmählich sagen können, dass die höhere allgemeine Bildung der Jugend ein zielbewusstes und rationell betriebenes Geschäft sei, in dem jede Einzelheit ihre Begründung durch den Zusammenhang mit dem Ganzen findet.

Es liegt ein seltsamer Widerspruch darin, wenn der Lehrer, der in der Wissenschaft überall Methode fordert und seinen Schülern auch methodische Schulung überall preist, diesem Prinzip auf sich selber keine Anwendung gestatten will und meint, mit dem Wissen sei ihm auch die Erleuchtung und Fähigkeit der Mitteilung von selber schon zugefallen. Die „Methodenkrämer“ stehen bei der Schulwelt besonders deshalb in üblem Geruch, weil man ihnen die wissenschaftliche Impotenz zuschreibt. Diesen Vorwurf wollen wir vorläufig gern hinnehmen, wenn er einer ist; denn der Lehrer als solcher hat mit nichten den Beruf oder die Pflicht, die Wissenschaft selbständig zu fördern. Es muss einmal gerade herausgesagt werden, was unserm Gymnasialwesen oft Schaden gebracht hat, seitdem Johannes Schulze bei Anstellungen zu Direktoren besonders auf litterarische Thätigkeit Wert zu legen begann: der grössere Teil der praktischen Lehrer, wenn sie ihr Erziehungsamt ernst nehmen, hat nicht sehr viel Zeit übrig zu weitausholenden Nebenbeschäftigungen. Überdem hat man nicht wenige Beispiele, dass der Stolz auf derartige „wissenschaftliche“ Arbeiten gerade untergeordnete Geister zumeist ergreift und zur Missachtung und gelegentlichen Vernachlässigung ihrer beruflichen Lehrarbeit verführt. Schulbücher, die ins Fach einschlagen, und pädagogische Aufsätze sind selbstverständlich ausgenommen; aber die bei Philologen gewohnte Kleinkritik, Handschriftenprüfung, mühselige Durchforschung des Sprachgebrauchs eines beliebigen Autors, an dem man seit der Universitätszeit hängen geblieben ist, sollte wenigstens nicht zum Kriterium eines vortrefflichen Lehrers gemacht werden. Mein verehrter Lehrer Döderlein hat schon gesagt: wen in der Klasse das Subjekt (der Schüler) nicht mehr interessiert als das Objekt (der gelesene Klassiker), der taugt nicht zum Lehrer! Und doch sind noch so viele in dem Glauben befangen, dass der gelehrte Buchphilologe auch der beste Lehrer und gar Direktor sein müsse, so dass selbst Behörden nach diesem Gesichtspunkte ihre Wahl treffen.*)

Überhaupt ist jeder derartige Schluss auf Lehrtalent gefährlich, am unsichersten aber der aus dem Äusseren des Mannes. Es ist gar nicht gesagt, dass ein weltgewandter junger Mann auch ein guter Lehrer sein müsse, und ebenso wenig das Gegenteil; ich habe mehrfach in beiden

*) *Exempla sunt odiosa,* müssen also wenigstens anonym bleiben. Ein angesehener Forscher im griechischen Altertum und Schulmann that mir vor Jahren die achtungswerte Aeusserung: „lieber trocken Brot ohne Butter essen, als Privatstunden geben;“ später hörte ich leider, dass auch die Schulstunden unter seinen Studien erheblich litten und durch allerlei Schrullen stark verunziert waren. Ein andrer liess auf einem Schulaktus den Rachechor der Eumeniden im griechischen Text des Aeschylus singen. Als mir ein Primaner sagte, sie hätten selber den von ihnen gesungenen Text gar nicht verstanden, er sei ihnen auch nicht erklärt, wollte ich das nicht glauben, bis der Direktor selbst auf meine Frage mir es ganz unbefangen bestätigte mit dem Zusatze, dass Kollege X. den Schülern eine Uebersetzung vorgelesen habe!

Richtungen meine erste Annahme korrigieren müssen; und von mir selbst als jungem Lehrer haben zweimal gewiegte Direktoren nach der ersten Beschau die Meinung ausgesprochen, ich könne wohl kaum Disziplin halten, worüber sie glücklicherweise bald eines Besseren belehrt wurden.

Also nochmals: für die Erhaltung der Individualität mit aller ihrer Mangelhaftigkeit — man dürfte: leider! hinzusetzen — darf man nicht besorgt sein; Wunderbekehrungen sind hier ebenso selten, wie anderswo; dass aber jede Natur, auch die bestbeanlagte, ihre eigene Einseitigkeit bekämpfen und ihre schwachen Seiten durch Übung kräftigen, insbesondere durch Selbstbeobachtung an System und Regel den eigenen Wert messen und, in einem Worte: mit Bewusstsein sich bilden und die natürliche Fähigkeit steigern solle: das kann nur eitle Überhebung leugnen wollen.

Ausser den allgemeinen Gründen für eine streng methodische Ausbildung junger Lehrer aber besteht heutzutage noch ein besonderer Antrieb, der uns zwingt alle Kräfte zu sammeln und jeden Zeitverlust zu meiden.

Die neuen Stundenpläne aller deutschen Staaten haben die Unterrichtszeit erheblich gekürzt zum Behufe der Stärkung und körperlicher Gesundung der Schüler. Wenn dabei nicht gar zu viel preisgegeben, der Lehrstoff nicht allzu sehr verkürzt werden soll, so muss er durch grössere Konzentration verdichtet und fruchtbarer gemacht werden. An der Auffindung der verschiedenen Gesichtspunkte, von denen aus dies zu bewerkstelligen ist, müssen Alle mitarbeiten; hierin sehe ich die Aufgabe der Gegenwart.

Zu allererst handelt es sich um die möglichen und nötigen Verkürzungen. Das trifft ganz besonders die Grammatik der alten Sprachen und die rein grammatischen Übungen, wie allgemein anerkannt wird. Es gab eine Zeit des Schwelgens in solchen für den grossen Haufen der Schüler völlig nutzlosen Distinktionen in Regeln und Sprachgebrauch, die ist wohl für immer vergangen. Die berühmten Ausnahmen der Accentuation von *ἀφύη χρήστης* u. s. w. im Gen. plur., wovon ich erst als Student den Grund allmählich einsehen lernte, (jüngeren Lehrern vielleicht ganz unbekannt) sind jetzt aus Schulgrammatiken verschwunden;*) aber man ist mit Recht daran gegangen, auch gewisse Komparative und eine grosse Anzahl von Verbalformen auf ihren Wert für Schüler zu untersuchen. Dass die griechische Syntax durch Vereinfachung und Anlehnung

---

*) Ich kann nicht umhin, auf die Gefahr als arger Ketzer zu erscheinen, hier nochmals im Druck laut zu wiederholen, was ich schon oft im Gespräch leise zu äussern gewagt habe: dass die griechische Accentlehre allen Mitwirkenden in der Schule nur Pein verursacht und gar keinen erzieherischen Wert besitzt. Diese Erfindung der alexandrinischen Grammatiker, deren Bedeutung für die Aussprache in der klassischen Zeit wir so wenig sicher kennen, wie ihr Verhältnis zu dem Versaccent, hat erst der Neuhumanismus in den Schulunterricht eingeführt; während noch bis heute kaum ein philologisches Buch erscheint, worin sich nicht Accentfehler in Citaten nachweisen liessen. Dabei bemerke ich zur Beruhigung der Lacher, dass ich selber anderthalb Jahr in Griechenland (und früher) das Neugriechische streng nach dem Accent gesprochen habe, trotzdem aber den Nutzen der geistlosen Quälerei für die Schüler nicht einsehe und daher mindestens für eine Beschränkung auf das Gröbste stimme!

ans Latein gewinnen würde, gestehen auch die meisten zu; ich gehe noch weiter. Seit langen Jahren hege ich den Wunsch (den ich auch oft ausgesprochen habe) nach einer griechischen Syntax für Schulen ohne alle Regeln, die also lediglich aus Beispielen bestände. Der Vorteil davon würde nicht bloss in der Kürze des Büchleins zu suchen sein, sondern vornemlich darin, dass der Lehrer die Schüler selbst die Regeln auffinden und formulieren liesse, was in Sekunda eine geistbildende Übung genannt werden darf; er selber könnte dann bei gewissen Partien, z. B. den Bedingungssätzen, deren Bildung und Mannigfaltigkeit doch den Glanzpunkt unter den griechischen Sprachfeinheiten ausmacht, durch mündliche Auseinandersetzung den Reiferen beiläufig ein Stück praktischer Logik mitgeben, das kaum sonstwo anzuknüpfen ist. Ich glanbe, dass mein Freund Wesener in Zabern, der sehr praktische „Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre“ (Leipzig, Teubner 1892) in Tabellen auf 74 Seiten zusammengestellt hat, der geeignete Mann zu solcher Arbeit wäre.*) Ähnliches ist bis zu gewissem Grade auch für die lateinische Grammatik möglich. Franzosen und Engländer beschämen durch ihre lakonische Kürze schon lange unsre wortreichen Lehrbücher, deren beste mit jeder Auflage dickleibiger werden. Die homerischen Partikeln und die dunkle Etymologie gewisser Wörter bei demselben Dichter bieten ein weiteres Feld für wohlthätige Kürzungen dar, so ungern mancher daran gehen wird. Überhaupt aber muss in Betreff der altsprachlichen Grammatik die rein auf der Zählung grosser und kleiner grammatischer Fehler beruhende Wertschätzung der Schüler, von manchem Lehrer bis in die obersten Klassen geübt, einer richtigeren den Platz räumen, in der dem positiven Verdienst des Verständnisses und der Einsicht mindestens der gleiche Rang und die Möglichkeit eines Ablasses für jene Sünden zugestanden wird. Dass ich den Wegfall des lateinischen Aufsatzes für eine Wohlthat halte, habe ich schon oft gesagt. Die Gewohnheit des Zusammenleimens notdürftig erhaschter Phrasen hemmt und verdirbt die Entwicklung des eignen Denkvermögens und die Gewinnung eigentümlicher Anschauungs- und Ausdrucksweise, geradeso wie man bei beständigem Gehen auf Krücken oder Stelzen den freien Gang verlernen wird! Man beherzige doch endlich, was Goethe schon vor langen Jahren von der albernen Erscheinung eines Menschen, der in fremder Sprache reden muss, gesagt hat, weil er immer nur das Gemeine, nur die groben Züge ausdrücken könne und stets mit gestempelten, hergebrachten Phrasen sich behelfen müsse. Es ist ja unausbleiblich, dass die Steifheit und Unbeholfenheit des Latein sich auch auf den deutschen Ausdruck überträgt.

Ebenso ist, meine ich, in der Geschichte und Geographie bei Schulbüchern, die ja lediglich der häuslichen Repetition dienen sollen, die Tabellenform noch mehr als bisher zu pflegen, schon um der leichteren Einprägung ins Gedächtnis willen. Die geschichtlichen Leitfäden meines verstorbenen Freundes Wilh. Herbst haben ihren Hauptwert in der detaillierten, auch im Druck sichtbar gemachten Gliederung des Stoffes und in

*) Vgl. meinen kleinen Aufsatz in den „Lehrproben und Lehrgängen“ Heft 38, S. 106—114.

der nackten Hinstellung von Schlagwörtern und kurzen Sätzen, die durch des Lehrers Vortrag belebt werden und wiederum bei der Repetition jenen in Erinnerung rufen sollen. Die Zusammenhanglosigkeit ist in solchen Dingen wertvoller, als der Kleister eines wohlredenden Stils; denn sie gibt dem Schüler Anlass, die nötige Gedächtnisbrücke selber zu schlagen. Pflegen wir doch alle beim Überdenken eines Vortrages uns nur einzelne Stichwörter fürs Gedächtnis zu merken oder aufzuschreiben und finden darnach den Zusammenhang leichter und schneller wieder, als bei ganzen wohlgeordneten Sätzen.

Damit sind wir schon bei dem sogenannten judiziösen Memorieren angelangt, das ja auch so oft besprochen wird. Mit Recht; denn wenn die Lehre von der Apperception irgendwo greifbare Anwendung forderte, so ist es hier beim Auswendiglernen des Schülers. In meiner Jugend blühten die reisenden Mnemotechniker, die meistens mit der Umsetzung von Zahlen in Buchstaben operierten, deren äusserliche Kunst aber jede gesunde Phantasie anfröstelte. Für den Sprachunterricht sehe ich dagegen in der Etymologie die beste Gedächtnishilfe, wobei sich der Anfänger nur sehr zu hüten hat, dass er den Schüler nicht mit unnützem und halbverständlichem Ballast überschütte. Wortbildungslehre und Übergang der Bedeutungen sind hier die beiden Instrumente, nach denen der Lehrer aus freier Hand in geschickter Führung (aber ganz ohne Buch) das Vokabellernen erleichtern, zum Teil überflüssig machen muss, von Sexta an bis in die Prima hinein. Die im Wesen der Sache selbst begründete Ordnung und Folge leistet der festen Einprägung am besten Vorschub. Hier ist auch der Ort, wo der eigentliche Witz, die Beweglichkeit des Geistes der Schüler sich erkennen lässt, wenn der Stumpfsinnige meilenweit zurückbleibt, während der Aufgeweckte im Galopp vorwärts eilt. Darum fleissig extemporiert in dem schon einigermassen bekannten Schriftsteller! Das Raten wird zur *divinatio* und die Lust am neuen führt zum Wettlauf der Geister.

Ich bin kein Mathematiker und habe vor 50 Jahren bei einem unzulänglichen Lehrer (ursprünglich war er Theologe) nach einer Bearbeitung des alten Euklides die Anfangsgründe lernen müssen. Wie ging mir ein neues Licht auf, da ich zufällig noch als Schüler die Übersetzungen der Lehrbücher von Lacroix (aus den 40er Jahren nach Laplace'scher Methode) kennen lernte! Da erst hielt ich den Faden im Labyrinth, und die „Mausfallenbeweise" (wie Schopenhauer sie nennt) Euklids wurden mir durch die Anschauung ersetzt;*) ich durfte meinen Sinnen wieder trauen und indem ich den pythagoreischen Lehrsatz in Papier ausschnitt und auf Zahlenverhältnisse anwenden lernte, rief ich selber εὕρηκα! Jetzt gibt es Gottlob! einige Lehrbücher, aus denen der Schüler im stande ist, die ganze Reihe der Hauptsätze in natürlicher Folge aus dem Gedächtnis

*) Ganz ebenso, wie ich hinterher bemerke, klagt über Mangel an Anschauung bei mathematischen Beweisen, bei denen der Geist „auf krummen Nebenwegen umhergejagt" werde, über die „Kunstgriffe, durch deren Hilfe aus einem Knäuel von Buchstaben ein andrer gemacht", Herbart, Pädag. Schriften ed Willmann Bd. I, S. 138, 139: nebst Willmann's Anmerkung dazu.

nachzudenken und mit Leichtigkeit sich an den Fingern herzuzählen; aber andere vielgebrauchte Bücher scheinen leider mit den Lehrern in der Schwerfälligkeit zu wetteifern. Das judiziöse Memorieren sollte und könnte vor allem in der Mathematik geübt werden; der Schüler muss im stande sein, eine vergessene Formel der Körperberechnung oder dergl., indem er rasch die dazu führenden Sätze durchläuft, sich wieder herzustellen; dann hat er mehr gewonnen, als wenn er in Gleichungen fortwährend sog. harte Nüsse knacken muss.

Von dem Werte der Veranschaulichung liesse sich ein ganzes Buch schreiben; ihre Anwendung auf dem Gebiete der alten Geschichte und der Klassiker ist oben kurz berührt. Mathematik und Naturwissenschaften können jetzt ohne dieselbe nicht gedacht werden, und man wird es vielleicht nicht glauben wollen, dass der eben erwähnte theologische Mathematiker vor 50 Jahren in Wolfenbüttel Physikstunden ohne Beihilfe jeglichen Apparates gab. Die Stärke jugendlicher Neugier nach diesen Dingen aber habe ich selbst verspürt und kann darum nachempfinden. Nach der üblichen Periode der Käfer- und Schmetterlingssammlungen und des Pflanzensuchens geriet ich auf chemische Experimente, mit denen ich unter Beistand eines früheren Apothekers jahrelang die Zeit vertrödelte, nach Girtanners „Antiphlogistischer Chemie“ von 1795 und Wurzers Lehrbuch von 1826. Dabei machte ich Feuerwerkskörper, ging zur Physik über und brachte mit Hilfe eines Schreiners eine Elektrisiermaschine zu stande; auch ging ich als Sekundaner abends mit einem Freunde ins Freie, um aus Bode's Kenntnis des gestirnten Himmels (1820) bei Laternenschein lesend die Stellung der Sternbilder kennen zu lernen. Wie viel hätten wir lernen können, wäre in diesen Dingen von Seiten der Schule auch nur ein wenig systematische Anleitung und Unterstützung gewährt worden!

Die sinngemässe und nicht bloss sprachrichtige, sondern auch stilvolle Verdeutschung fremder Schriften ist weiter ein Punkt, auf den bisher viel zu wenig geachtet wurde. Sehe ich ganz ab von der Verkehrtheit, den Sophokles ins Lateinische zu übersetzen (die ich als Schüler mitgemacht habe) und Horaz lateinisch zu erklären (was ich noch 1870 selber thun musste, um nicht für einen Stümper zu gelten), so war doch auch die gute Übersetzung meist steifbeinig genug, sie sollte zunächst nur den Beweis für das grammatisch genaue Verständnis liefern und zerschnitt höchstens eine gar zu lange Periode des Livius, was bei Cicero noch seltener anging. Jetzt aber, wo an Stelle des philologischen Gymnasiums das nationale getreten ist, und niemand mehr daran denkt, lateinischen Stil als Selbstzweck zu pflegen, da kann es sich nur darum handeln, die alten Klassiker, nachdem das grammatische Verständnis ihrer Sprache genügend gesichert ist und die Sacherklärung ihre Schuldigkeit gethan hat, in echtes Deutsch umzusetzen und am fremden Gedanken den Ausdruck in der eigenen Sprache zu üben. Es kann gar keine Frage sein, dass da, wo hierauf nicht die höchste Sorgfalt verwendet wird, das täglich etwa zweistündige Radebrechen aus den alten Schriftstellern in unsern Gymnasien die höchste Schädigung der Ausdrucksfähigkeit in der

Muttersprache herbeiführen und gerade die besten Schüler zu Stümpern verkrüppeln muss. Ein rationeller und künstlerischer Betrieb des Herübersetzens gehört also zu den Hauptleistungen des fremdsprachlichen Unterrichts; eine Sprachvergleichung im höheren Sinne wird hier zur geistigen Gymnastik und bildet die vorbereitende Stufe zum selbständigen Gedankenausdruck. Hier ist noch ein Brachfeld fast neu zu bestellen: auch unsere Übersetzungslitteratur mag einer Verjüngung entgegensehen! Wie weit in den neueren Sprachen die Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck auf der Schule allein erreicht werden kann, ist noch unsicher; keinesfalls dürfen die Erwartungen zu hoch gespannt werden. Französische und englische Kinderwärterinnen wirken verderblich oder sind mindestens nutzlos, nur bewusste Aneignung des Fremden gibt Sicherheit. Da jedoch der tägliche Verkehr mit Fremdländischen nur für die wenigsten erreichbar ist, ausser durch Aufenthalt im fremden Lande selbst, da ausserdem beim Gebrauche des fremden Idioms die Schärfe des Gedankens vielfach leidet, so wird sich meines Erachtens der alljährlich gesteigerte internationale Verkehr in der Weise regeln müssen, dass jeder im Gespräch die Sprache des Fremden versteht, aber jeder dagegen auch in seiner eigenen antwortet. Diese Art von Wechselseitigkeit, die der Würde und gegenseitigen Achtung der Nationen entspricht, übe ich seit langen Jahren im mündlichen und schriftlichen Verkehr; wahrscheinlich auch viele andere.

Das goldene Wort Lessings in der Abhandlung über die Fabel, man solle die Schüler „aus einem Scienz in die andere hineinsehen lassen,“ haben zwar geistvolle Lehrer schon immer geübt, — einseitige Beschränkung auf sein Fach kann ja nur der kurzsichtigste Pedant durchführen, — aber es muss gewissermassen zum Prinzip erhoben werden, dass die verschiedenen Lehrgegenstände in eine innere Verbindung und Wechselwirkung gesetzt werden der Art, dass jeder einzelne als Teil einer grösseren Gedankenkreises erscheint, worin eins das andre hebt und mitträgt. Ein solches Zusammenschliessen des gesamten Unterrichtsstoffes ist allerdings nur möglich bei einem rationellen Lehrplan, einem wohlgefügten Aufbau des gesamten Unterrichtsstoffes, worin die einzelnen Teile richtig ineinandergreifend als Stützen und Träger ihre Stätte finden, um das Gedankengebäude des Schülers gleichmässig immer höher und weiter hinaufzuführen. Für eine solche planmässige Gestaltung des Ganzen in seiner Anwendung auf die verschiedenen Arten und Ziele der Schulen sind aber erst die Anfänge der Versuche gemacht, besonders betreffs der Harmonie und gegenseitigen Beziehung der Lesestoffe,*) der Geschichte und Geo-

*) Auf einen oft wiederholten Vorschlag, dessen Zweckmässigkeit ich selbst auch schon vor 25 Jahren empfunden habe, drängt es mich hier nochmals hinzuweisen: dass nämlich in den alten Sprachen zur Zeit nur ein einziger Schriftsteller gelesen werde, also in Tertia Cäsar und Ovid monatweise hintereinander, nicht neben einander, ebenso Xenophon und Homer, Livius und Virgil u. s. f. Das Einlesen und Einleben in den Dichter namentlich geht auf solche Art viel rascher. In Prima habe ich einmal in 3 Wochen eine Tragödie des Sophekles bewältigt, indem ich die lateinischen und griechischen Lesestunden zusammennahm, darauf ebenso schnell ein Buch des Tacitus; und nicht bloss das Interesse, auch das Verständnis der Schüler schien mir zu wachsen. Wie ist es auch möglich den Knaben dabei zu erwärmen, wenn er z. B. je 8 bis 10 Verse Homer in 2 Wochenstunden erklärt bekommt

graphie. Zu einer erneuerten Prüfung der alten Klassiker auf ihren erzieherischen Wert für die Schule ist auch der Anfang gemacht, und wer die Wandlungen des Geschmacks in dieser Beziehung verfolgt hat,*) wird dies gerechtfertigt finden. Beim Geschichtsunterricht wird die Untersuchung festzustellen haben, welche Partien auszuscheiden oder zu kürzen sind, welches Mass der kulturgeschichtlichen Betrachtung zu gestatten ist und namentlich, ob und inwieweit Verfassung, Verwaltung und Kulturzustand des Heimatlandes in der Gegenwart zum Gegenstande der Belehrung zu machen sein werden. Auch in der Naturwissenschaft beginnt man, die gewohnten Pfade der Systematisierung verlassend, dem Bedürfnisse des erziehenden Unterrichts gemäss den Stoff auszuwählen und zu gestalten; kurz, die Bewegung ist allgemein im Gange und lässt günstige Erfolge hoffen.

Wer nun noch verwundert fragt, wie es möglich war, dass diese „neueste pädagogische Weisheit" erst so spät und gerade in unseren Tagen entdeckt ward, nachdem man schon Jahrtausende lang Kinder in den Wissenschaften erzog, dem kann ich nur erwidern, dass jedes Ding seine Zeit hat und dass es mit mancher andern Sache ähnlich gegangen ist. Eine allgemeine und staatliche Fürsorge für die Gesundheit, wie sie seit kurzem Menschengedenken lebhaft besprochen und geübt wird, haben doch erst die bösen Epidemien der Cholera, Pest u. s. w. uns aufgezwungen, während schon Platon in der Republik und sonst dem Arzte wie einem Flickschneider den Turnlehrer entgegenstellt, den positiven Hygieniker der Alten. Wasserleitungen und Abschwemmung des Unrates aus den Städten, auf die sich das 19. Jahrhundert so viel zu gute thut, sind doch schon im urältesten Griechenland die erste Sorge jedes bewohnten Ortes gewesen, und Roms *cloaca maxima* ist noch jetzt kaum übertroffen! Es ist nun einmal des Menschen Geschick, das zunächst Liegende oft gar nicht zu sehen, und der beste Gedanke des Einzelnen bedarf auch heute noch, bei grösster Öffentlichkeit und Pressfreiheit, um durchzudringen, des grossen Geschreies, der berüchtigten Reklame. Nachdem des Philosophen Herbart Stimme (um von allen früheren zu schweigen) fast verhallt war, bedurfte es der allgemeinen Notlage, um seine Gedanken in weitere Kreise zu tragen, sie populär zu machen und ihren bleibenden Wert erkennen zu lassen.**)

Und was ist denn eigentlich geschehen?

Nichts weiter als dies: aus der naturalistisch geübten K u n s t des Unterrichtens hat sich eine W i s s e n s c h a f t herausgebildet, so wie die Wissenschaft vielmals sich als der Extrakt von Regeln aus dem künstle-

---

und gleich darauf ebenso viele in dem so fremdartigen Ovid herabstümpern soll, von Ionien nach Rom übersiedeln muss?

*) Es klingt fast unglaublich, wenn man liest z. B. dass Melanchthon die Batrachomyomachie als *poema morale* sehr empfahl, Andre sie gar über den Homer setzten, oder dass Milton die *Scriptores rei rusticae* in den Schulen lesen liess. Die grosse Rolle, welche Lucian und die lateinischen Komiker in den Schulen des 18. Jahrhunderts spielten, ist uns jetzt unbegreiflich.

**) Die jetzt in Preussen eingerichteten Gymnasialseminare werden schon ganz in dieser Weise verlangt von BENEKE, Erziehungs- und Unterrichtslehre (1842) Bd. II S. 608 ff.

rischen Thun des Genies ergibt. Da es im Unterricht die grosse Mehrzahl von selber nur zur gemeinen Handwerkerübung bringt, so bedarf sie der systematischen Anleitung behufs Abkürzung der Lehrzeit. Die auf feste psychologische Kenntnisse gegründete und in Regeln gefasste Kunst wird jetzt in Lehrproben und Musterbeispielen dem Anfänger zur Nachahmung und späteren Vervollkommnung aus eigenen Mitteln dargeboten. ein köstlicher Schatz didaktischer Weisheit, aus dem er Anregung schöpfen soll als denkender Mensch, die er später sich mühen wird zu übertreffen und zu bessern. Denn das versteht sich vor allem: schablonenhafte Nachahmung führt allmählich zur Karrikatur; der von Natur langweilige Lehrer wird durch die Methode und ihre verkehrte Anwendung nur noch beengter und langweiliger; eine Panacee ist sie keineswegs. Laas sagt einmal sehr gut: „es gibt Kollegen, unter deren Händen alles zu Leder wird.“ Mittels falschen Gebrauchs der Methode kann man von der schönsten Poesie den Blütenduft abstreifen, wie auch bisher oft geschah; dann heisst's: wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!*)

Also, höre ich sagen, eine neue Schablone und Uniformierung; als ob wir nicht schon genug hätten des Reglementierens! Mir aber scheint dies Klagen und Seufzen, das besonders vernehmlich in Preussen ertönt, wenig begründet. Wer da weiss, wie sehr verschieden oft benachbarte Schulen im Inneren sind, wird nicht einstimmen können; man lese nur z. B. Wiese, höh. Schulw. Bd. II, S. 16. Wenn Schrader sagt, dass es mit der „Einschnürung der berechtigten Eigentümlichkeiten noch gute Wege habe,“ so behaupte ich noch weitergehend, dass manchmal noch zu viel Willkür und besonders eine unverantwortliche Zeitverschwendung geduldet wird. Denn sogar halbwegs geniale Persönlichkeiten, die durch ihren Vortrag hinreissen und für ihren Gegenstand die Schüler zu erwärmen verstehen, werden, falls man ihnen überwiegenden Einfluss gestattet, doch meistens einseitig und nach bestimmter Richtung hin ihre Wirkung üben, besonders also gleichgearteten Schülern förderlich sein, diesen selbst aber zugleich dadurch wieder Schaden zufügen, indem ihre von Natur schwache Seite der zu einer allseitigen und harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte nötigen Übung entraten muss. Aber unbestreitbar ist, dass nicht selten gerade die lautesten Schreier, die sich empört stellen, dass man ihre Zirkel störe, durch Schlendrian, inhaltleere Versuche und Possen ihren Zöglingen die kostbare Zeit zu rauben und sogar das Schöne zu verekeln pflegen.**)

---

*) Die „Wirksamkeit einer Methode ist immer durch die Person dessen bedingt, der sie ausübt: fehlt es an individuellem Leben in der Anwendung, so wird leicht ein mechanisches Verfahren daraus, dem dann auch der Zögling nur mechanisch folgt.“ Wiese, Pädag. Ideale und Proteste S. 25.

**) Dies gegen Paulsen „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ S. 731 ff., der auch über Uniformität und Beaufsichtigung durch die Schulräte klagt, wobei der Schulrat die Rolle des Dummen spielt, während jeder Lehrer, der seinen Eingebungen folgt, als genial und gross vorausgesetzt wird. In diesem Punkte fehlt dem Verfasser, den ich übrigens sehr hoch schätze und mit dessen Ansichten ich, wie man sieht, vielfach übereinstimme (auch bevor sein Buch erschien) — hier fehlt ihm die praktische Kenntnis und Vielseitigkeit der Erfahrung. Er weiss wohl kaum, wie gross die Zahl der verkehrten und dabei eigensinnigen (vulgo: verschrobenen) Schulmeister wenigstens in früheren Zeiten gewesen ist!

Man blicke doch auch, des Vergleiches halber, nur auf die Schulen der nord- und mitteldeutschen Kleinstaaten, deren Selbständigkeit in diesem Punkte ja nicht angefochten wird. Bei ihnen haben die Direktoren thatsächlich viel mehr Macht und Freiheit der Bewegung, und doch gleichen ihre Stundenpläne meist genau den preussischen. Ich rede hier aus eigener Erfahrung. Die aus Preussen dorthin gekommenen Direktoren (ihrer sind nicht wenige) haben wohl meistens bemerkt, dass die gerühmte Freiheit hin und wieder mit einiger Lässigkeit verbunden war und dass zur Erhaltung des gleichmässigen Ganges im Unterricht durch allgemeine Anordnungen Fürsorge getroffen werden musste.*)

Wer erfahren will, wohin die völlige Ungebundenheit und Isolierung einzelner Lehranstalten führen kann, der lese den Artikel eines verständigen Amerikaners (Professor Wheeler in der School Review, Ithaca NY. 1893 Vol. I p. 80 ff.) über die wunderbare Mannigfaltigkeit der dortigen Lehrpläne, inbesondere über die „Inzucht der Lehrer" bei vielen Schulen (*the „breading in and in" principle*). Durch dies Abschliessungssystem muss ja die Schule sinken, wie die Rasse, wenn frisch Blut fehlt, was man auch an den elsässischen *collèges communaux* beobachten konnte, wo zu französischer Zeit dasselbe System herrschte. Bei der ausgesprochenen Neigung der Deutschen zur Vereinzelung würde ich es auch für das grösste Unglück halten, wenn die staatliche Schulorganisation soweit gelockert werden sollte, dass jede einzelne Schule ihre Versuche mit Lehrplan und Lehrmethode anstellen dürfte und es nicht mehr möglich wäre, dass im selben Lande der Schüler ohne Schaden und Einbusse von einer Schule in die andere überginge.

Wenn also die Reglementierung fast immer nur die äussere Gleichmässigkeit des Schulbetriebs bezweckt und allenfalls auch erreicht, wenn die neue Methode nur die Theorie des Lehrens und Lernens darbietet und die Voraussetzungen des Gelingens erörtert, allenfalls auch das Handwerkszeug herreicht, so wird doch zu allen Zeiten trotzdem die lebendige Persönlichkeit des Lehrers daneben ihr volles Recht behaupten und ohne sie wird die beste Methode unwirksam bleiben. Man bedenke doch — um nur eines hervorzuheben — die höchst verschiedenartige Beanlagung der Schüler in derselben Klasse. Bei einigen wiegt die Phantasie vor: das sind die jugendlichen anscheinend sehr Begabten; mit Lebhaftigkeit verbindet sich hier Flatterhaftigkeit, unruhiges, unstetes Wesen, Neigung zur Zerstreuung, zu Scherz und Spott. Andere sind träge von Natur, schwerfällig, unbeweglich: sie bedürfen der Aufrüttelung aus dumpfer Träumerei; sie geben wohl mechanisch acht auf den Unterricht, aber der Gegenstand dringt nicht ein, weil das lebendige selbstthätige Wesen mangelt. Die kleinste Zahl bilden die Verständigen, die nüchtern und gelassen die geistige Nahrung aufnehmen, und weil sie normal gebaut und gesunden Geistes sind, sie auch gut verdauen und dadurch in

*) Die bekannte Klage preussischer Direktoren über das „unsinnig viele Schreibwerk der Berichte" gibt mir zu der Bemerkung Anlass, dass die österreichischen Behörden noch weit stärkere Anforderungen in dieser Richtung stellen. Dort ist z. B. allmonatlich genau zu berichten, wie weit die vorgeschriebenen Klassenpensa in jedem Fache erledigt sind, mit Angabe der Zahl der schriftlichen Arbeiten, des Memorierstoffes u. s. w.

ihrem Wachstum regelmässig gefördert werden. Dieses sind die Musterschüler, meist geringeren Ständen entstammend oder in höheren einfach erzogen und gewöhnt, das Werk der Schule und des Lehrers mit einer gewissen Ehrfurcht zu betrachten; bewusster Fleiss und Pflichtgefühl sind ihre Triebfedern. Dem phantasielosen Schüler wiederum, der nur durch unmittelbare Anschauung zu wecken ist und begreift, steht der phantasievolle gegenüber, der sich das Entfernteste leicht ausmalt und zum Gedichte formt; anderseits der zur Abstraktion neigende, den die Form interessiert, der geborene Grammatikus, der Bücherwurm. Der geübte Blick des Lehrers erkennt diese Gegensätze, wenn sie stark auftreten, leicht, schwerer schon die mannigfachen Mischarten der bezeichneten Gattungen, zumal aus ihnen die grosse Masse sich zusammensetzt. Die Aufgabe des Lehrers aber besteht nun darin, jedem einzelnen Schüler sein Recht werden zu lassen, die Individualitäten zu erkennen, richtig zu taxieren und zu berücksichtigen. Jeder Lehrer lernt hier sein Lebenlang; denn die Varietäten der Menschennatur sind unerschöpflich, obgleich die Mehrzahl einseitig beanlagt ist. Wenn aber nun in neuester Zeit so oft das „Individualisieren beim Unterricht“ betont wird, so darf damit nur gesagt werden, dass diese Einseitigkeit der Anlage durch das Geschick des Lehrers allmählich ausgeglichen, aber nicht etwa begünstigt werden soll; denn der Bildungszweck geht auf die harmonische Entwicklung aller Geisteskräfte, und in gewissem Sinne sollen alle Schüler gleich gemacht werden. Wem daher die Einigung der ganzen Klasse in dem Sinne gelänge, dass alle Schüler ihre Schwächen durch Anstrengung bis zu einem möglichst hohen Grade ausgleichen und mit gleichem Zuge allen verschiedenen Interessen des Unterrichts folgen würden, der Lehrer würde als bildender Künstler das höchste geleistet haben, indem er die junge Menschheit der Verwirklichung des (derzeitigen) Ideals entgegenführte! Über das Erwachen aus solch schönem Traume aber dürfen wir uns mit dem Gedanken trösten, dass die angestrebte Gleichmachung und Harmonie der Bildung selbst wieder nur die einseitige Ausgeburt eines Schulmeistergehirnes ins Leben führen würde; — lauter Mustermenschen auf der Schulbank — wie schrecklich! Indessen es ist dafür gesorgt, dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Wenngleich die Schule als Institution eine gleichmässige Ausbildung aller ihrer Zöglinge und jeder möglichen Richtung zum Zielpunkte sich gesetzt hat, so ist doch jedem Lehrer bewusst, dass die unbegrenzte Mannigfaltigkeit des wirklichen Lebens keine die Individualität ertötende Gleichmacherei der Geistesbildung duldet und dass vielmehr die kräftige Einseitigkeit das allein fördernde Element im Wandel der Generationen ausmacht. Die für das spätere Leben notwendige Trennung in Stände und Berufsklassen vollzieht sich zwar erst nach Vollendung des Schulganges, muss aber dennoch schon während desselben sich innerlich vorbereiten und eine gewisse Wirkung schon hier und zwar um so stärker äussern, als Neigung, Trieb und kräftige Anlage zu einem bestimmten Berufsleben vorhanden sind.*) So wird der Lehrer vor die ebenso schwierige

*) Die in unsern Tagen so häufig vorkommende Unschlüssigkeit in der Wahl eines Berufes bei jungen Leuten ist meiner Ansicht nach grossenteils Folge des Schulzwangs,

wie notwendig zu lösende Aufgabe der Kompensationen gestellt, nicht bloss in der letzten Prüfung, wo ihr ein berechtigter Platz noch über die gesetzliche Ordnung hinaus gebührt, sondern im ganzen Verlaufe der Schulzeit während des Unterrichts selbst. Ich möchte sagen, dass in jeder Lehrstunde der aufmerksame Lehrer wenigstens bei dem Teile seiner Schüler, der schon eine gewisse einseitig sich ausprägende Richtung anzeigt (ausgeschlossen bleibt freilich die mittelmässig träge, nur mechanisch fortzubewegende Masse), eine ausgleichende Beurteilung bei der Fragstellung, der Anregung und Hinweisung und vornehmlich bei Stellung der Aufgaben fortwährend in Anwendung zu bringen hat, wodurch er der Neigung entgegenkommt, den Trieb fördert, die noch schlummernde Anlage zur Entwicklung bringt. Aber wie oft scheitern wir da mit unserer eingebildeten Weisheit! wie oft beschämt uns im späteren Leben der frühere Zögling, dem unsere kurzsichtige Weissagung den Erfolg abzusprechen sich erkühnte, da er die Sandkörnchen des Schulpensums allzu flüchtig zusammenscharrte und sich z. B. für die vereinzelten toten Sprachformen nicht so stark begeistern konnte, wie wir, denen dieselben nach langem Studium als glänzende Punkte aus dem bunten Teppich der organischen Sprachentwicklung sich hervorheben!

Und dennoch ist der Beruf des Lehrers immer einer der höchsten und stets von gewaltiger Wirkung gewesen; und er wird es auch im kommenden Jahrhundert sein, wenn er die Jugend nach den neuen Lehrplänen weniger ins Altertum sich versenken lässt, dafür aber in das rührige Leben der Neuzeit hinauszugeleiten hat, wo sie statt gelehrter Bücherschlachten den Kampf ums Dasein mit geistigen Waffen zu führen bestimmt ist. Höhere Ziele sind auch dem Lehrer jetzt gesteckt, als vordem der oftmals komischen Figur des alten Magisters in seinem Studierstübchen vorschwebten; denn auch die Neuzeit arbeitet angestrengt und bei hellerem Licht und vornehmlich in der Öffentlichkeit des Lebens. Der Lehrer ist waffenfähig und wehrhaft wie jeder andere Staatsbürger, und jetzt auch in die ihm gebührende gesellschaftliche Stellung eingerückt, ohne dass er darum die Uniform das Salonmenschen anzuziehen benötigt wäre. In seinem erhabenen Berufe als praktischer Philosoph, wie sein Vorbild Sokrates, steht er den Eltern seiner Schüler zur Seite, ein Berater der Familien in ihren kostbarsten Interessen, zugleich ein Beamter und Vertrauensmann des Staates, für den er die Jugend pflegt und leitet durch Zucht und Sitte, durch Festigung des Willens, und vorbereitet für die weiteren Verbände der Volksgemeinde und der Kirche. Denn die Schule ist keineswegs nur eine Ergänzung und ein Anhängsel des Elternhauses, ein bezahlter Notbehelf, sondern eine Veranstaltung der Staatsgesamtheit, deren Beauftragte sich frei fühlen sollen von den natürlichen Schwächen der Eltern und für ihr Thun der höheren Gemeinschaft verantwortlich sind.

---

der jedem Fache das gleiche Interesse zuzuwenden verlangt und der individuellen Neigung gar zu wenig Spielraum gewährt. Gerade der gewissenhafte Schüler wird hier zur Maschine, die aus abstraktem Pflichtgefühl sich überall fügt und den Eigenwillen aus Gewohnheit so gänzlich unterdrückt, dass der Schüler stets Kind bleibt und des Leitseiles bedarf, um sicher zu gehen, keinen selbständigen Schritt wagt!

Darum ist es des künftigen Lehrers Pflicht, nach Vollendung seiner Fachstudien, sich ebenso energisch der praktischen Seite seines Berufes zu widmen, wie es Juristen, Geistliche und Mediziner thun, mit denen er in gleiche Reihe tritt und als geistig Ebenbürtiger den gleichen Rang zu behaupten hat. Wie der Arzt für die Kranken, der Geistliche für den Seelenleidenden, der Richter und Anwalt für den Gekränkten sorgt, so ist der Lehrer Hüter und Pfleger der zarten Jugend und ihr Führer zu den höheren Ideen des Daseins. Um aber dem entsprechend geachtet zu werden, muss er zunächst sich selber achten, d. h. sein Amt würdig auffassen und vertreten lernen und sich nicht als Mietling und bezahlter Stundengeber fühlen, sondern von der Hoheit seiner Aufgabe durchdrungen sein. Wenn er je von Sokrates Bild ergriffen war, soll er ihm nacheifern und nichts zu gering achten, was zu seinen Obliegenheiten gehört. Höhere Schulen sind weder ein Monopol für Genies noch Abrichtungshäuser für Dummköpfe; erstere eilen jeder Methode voran und bahnen sich ihren Weg selber, und letzteren kann auch die beste Methode kein Licht anzünden; aber den gesunden Mittelschlag, die Durchschnittsbegabten, in regelmässigem Gange zu ihrer künftigen Bestimmung als Mitleiter der Staatsgemeinschaft richtig vorzubereiten, das ist die höchst bedeutsame Aufgabe des Lehrerstandes, in dessen Wirksamkeit ich ein fundamentales staatserhaltendes Element verkörpert erblicke, auch wenn er nicht in der Schule Reden über die Irrlehren der heutigen Sozialdemokratie hält. Denn die letztere Zumutung würde mich wenigstens persönlich in nicht geringere Verlegenheit setzen, als das Verlangen einer direkten Widerlegung des Götzendienstes der Botokuden, oder einer Strafpredigt gegen den Tanz um das goldene Kalb.

Nach der eben gebrauchten Redewendung könnte es scheinen, als ob ich mit einem wichtigen Punkte der heute in Preussen geltenden Lehrordnung mich in Widerspruch befände, als ob ich die Bedeutung des kaiserlichen Erlasses vom 13. Oktober 1890, betreffend volkswirtschaftliche Belehrungen auf Schulen, zu ignorieren oder seine Ausführung zu unterschätzen geneigt wäre. Keines von beiden ist der Fall. In dem Hinweise auf die seit einem Menschenalter in allen Ländern Europas reissend wachsende soziale Bewegung der unteren Stände und ihre Gefahr für den Bestand staatlicher Ordnung erkenne ich ebenso wie jeder besonnene Betrachter die zwingende Notwendigkeit, der heranwachsenden Jugend aller Stände und insbesondere derer, die man die führenden nennt, einleitende Vorbegriffe über die Wirtschaftsverhältnisse des bürgerlichen Einzellebens und des Staatslebens mitzugeben, ihre Aufmerksamkeit auf die mannigfachen Verhältnisse der Gesellschaftswirtschaft, das Problem vom Werte der mechanischen und der geistigen Arbeit, von Erfindung und Ausführung, von Kapital und Besitz zu lenken, und sie anzuregen, in der Gliederung und Ordnung der menschlichen Gesellschaft und staatlichen Organisation das Ergebnis langer geschichtlicher Entwicklung bis zu dem Zustande zu sehen, den wir als die Kultur von Westeuropa bezeichnen. Dass dieses ganze gewaltige Gebiet menschlicher Thätigkeiten auch nach meiner Ansicht in jeder Erziehung an sich eine Hauptrolle spielen müsse, liegt schon

in der von mir oben (S. XIII) aufgestellten Erklärung, wonach ich die Erziehung wesentlich als Orientierung in der dem Gesichtskreise des Zöglings entsprechenden Sphäre, beziehentlich im Weltganzen auffasse. Wie es aber möglich war, dass ein so schwerwiegender Hauptfaktor im Gebiete menschlichen Zusammenlebens bisher in den Erziehungsanstalten Deutschlands fast gänzlich unbeachtet bleiben konnte, während z. B. in Frankreich und England längst, auch in Italien und Belgien schon „Politische Ökonomie“ als ein schematischer Lehrgegenstand in den für das bürgerliche Leben vorbereitenden Schulen figuriert, — das erklärt sich nur aus unsern früheren politischen Verhältnissen und aus unserer Neigung zum Idealismus. Erst jüngst, nach unsern glänzenden Erfolgen, nach unserer Erhebung in die Reihe der mächtigsten Völker, erst jüngst hat — sagen wir es offen — die Not der Übervölkerung, der überflüssige Reichtum an Arbeitskräften und die industrielle Kapitalwirtschaft uns zu der Erkenntnis gebracht, dass die schwerste uns gestellte „Aufgabe der Gegenwart“ in einer Neuordnung der Gesellschaft beruht, in dem Problem des friedlichen Zusammenlebens im wohlgegliederten staatlichen Organismus, in der Erhebung des Staates selbst zu einer sittlichen Gemeinschaft nicht bloss zur Notwehr nach aussen, sondern im weitaus eingreifenderen Sinne zum brüderlichen Zusammenwirken für das Gemeinwohl aller Zugehörigen. Wenn diese Erkenntnis allmählich bei uns Eingang gefunden haben wird, ist es nicht zweifelhaft, dass auch der Weg zur Verwirklichung bald sich zeigt und betreten wird. Vorläufig aber seien wir zufrieden, dass das erlösende Wort gesprochen wurde, und machen es uns klar, dass der „Idealismus in der Brust“ dadurch nicht ertötet wird, dass des jungen Menschen praktischer Blick für das Handeln in der bürgerlichen Gemeinde geschärft werden soll. Denn auch hier ist Raum für ein Ideal und zwar ein praktisches Ideal mit tieferer Berechtigung, als im blossen Anschauen einer im Hirn des Dichters gespiegelten Phantasiewelt gewonnen wird. Indessen handelt es sich ja auch gar nicht um einen Kursus in der wissenschaftlichen Nationalökonomie, sondern gemäss den gegebenen Anweisungen soll insbesondere der Geschichtsunterricht seine Aufgabe dahin erweitern, dass die vielfachen hieher gehörigen Momente eine aufmerksamere Beachtung und richtigere Würdigung als bisher finden, und soll ferner im Religionsunterricht die ethische Seite des christlichen Lebens gebührend hervorgehoben und die Pflege der praktischen Nächstenliebe dabei in den Vordergrund gestellt werden. Nun ist leicht ersichtlich, dass die richtige Formulierung solcher plötzlich auftretenden neuen Lehrziele nicht auf den ersten Wurf gelingen kann, dass es vieler Versuche und Proben bedürfen wird, ehe das passende Mass und Ziel gefunden ist und dass insbesondere die meines Erachtens dem deutschen Volke bevorstehende unvermeidliche, aber sicher nicht ohne schwere Kämpfe zu vollziehende grosse Umgestaltung des wirtschaftlichen Lebens selber erst nach und nach ein Wegweiser für die eigentliche Lehraufgabe in diesem Gebiete werden und den rechten Erfolg gewährleisten wird. Für die nächste Zeit gilt es hauptsächlich die Orientierung, das Zurechtfinden auf dem ganzen Gebiet und die Erkenntnis, dass in allen europä-

ischen Staaten der Volkskörper krankt und Heilung sucht, die aber weniger in der schroffen Entgegenstellung und der einseitigen Bekämpfung vom Parteistandpunkte des wohlhabenden Bürgers aus zu suchen sein dürfte, als im Zusammenwirken und gegenseitiger Hilfeleistung aller Stände, selbstverständlich mittels der dazu berechtigten politischen Organe. Einer direkten Polemik gegen die sozialdemokratische Theorie in der Schule steht, falls sie nicht gänzlich auf der Oberfläche bleiben will, nicht bloss die Schwierigkeit der nötigen Darlegungen selbst entgegen, sondern sie würde, um nicht den Stempel höchster Ungerechtigkeit zu tragen, gezwungen sein, in einer Kritik der heutigen Gesellschaftsordnung zugleich den Kampf gegen die Ausartungen des herrschenden Kapitalismus zu führen, ja selbst dem geltenden Wirtschaftsprinzip des Individualismus den Krieg erklären müssen — eine Aussicht, die der Behörde selber nicht angenehm sein könnte und die, ganz abgesehen davon, zu einem für die Schuldisziplin heillosen Wirrwarr führen müsste. Also, wiederhole ich, scheint mir die Beschränkung auf das Historische und Ethische durchaus geboten. Übrigens ist doch auch dieser Gedanke, den ich nicht anstehe segensreich zu nennen, nicht zuerst vom Throne herab geäussert worden: „volkswirtschaftliche Belehrungen für höhere Schulen" forderten in diesem Sinne schon seit längerer Zeit einzelne einsichtige Schulmänner, z. B. der jüngst leider! schon verstorbene Direktor Dr. E. Moormeister in der sehr gediegenen Programmarbeit Schlettstadt 1889, worin anderes angeführt ist.

IV.

Ein Ausblick in die nächste Zukunft.

Wie schon aus vorstehenden Betrachtungen sich ergibt, sehe ich für die nächste Zukunft auf unserem Gebiete nicht trübe Schleier oder gar schwarze Wolken gelagert, sondern erträgliches Wetter mit frischer Temperatur. Den kaiserlichen Zwang stehe ich nicht an im ganzen eine Wohlthat zu nennen, wenn gleich sie aufgedrungen ist und daher den Nächstbeteiligten einigermassen lästig erscheint. Denn die leitenden Gedanken der Reform sind keineswegs neu,*) sondern längst herangereift, und nur die Zaghaftigkeit der Behörden, die ja im allgemeinen weit grösser ist als ihre oft verschrieene Willkür und Regierungssucht, hat es nicht über sich gebracht, viele Dinge, die sehr nahe lagen, schon längst ins Werk zu setzen. Die Schule, wie schon oben gesagt, ist nicht die Führerin des Volkes oder gar der Menschheit, sondern sie selber folgt nur den leitenden Ideen des Zeitalters. Wem aber z. B. aus Fr. Paulsens Buch nicht handgreiflich geworden ist, welchen Verlauf unsere Schulfrage

*) Man erinnere sich nur, wie schon 1845 Hermann Köchly, begeisterter Schüler G. Hermanns und selbst unverächtlicher Philolog, im wesentlichen dieselben Gedanken aussprach; er verwarf Lateinsprechen und Lateinschreiben, beschränkte die Grammatik und das Präparieren, stellte den historischen und den ästhetischen Gesichtspunkt in den Vordergrund. Auch Herbart hatte schon viel früher, trotz aller Hochschätzung der alten Autoren als Bildungsmittel, ganz ähnliche Grundsätze aufgestellt. Wie der Letztere von der Ueberbürdung und den häuslichen Schularbeiten schon vor Lorinser dachte, lese man bei ihm im „Umriss pädagogischer Vorlesungen" § 226.

hinsichtlich des altsprachlichen Unterrichts notwendig nehmen musste, dem ist freilich nicht zu helfen! — Das Gesetz der stetigen Verschiebung des Schwerpunktes sollten wir uns doch auch mehr gegenwärtig halten. Dass durch die Steigerung des griechischen Unterrichts seit Anfang unseres Jahrhunderts die Lateinfertigkeit erheblich leiden und dann untergehen musste, nimmt jeder als unvermeidliche Notwendigkeit hin, und wenn gegenwärtig die Naturwissenschaften und neuen Sprachen gebieterisch grösseren Raum fordern, um die ihnen im heutigen Leben zukommende Stelle auszufüllen, so kann nur der konservative Unverstand alles Alte zugleich mit halten wollen. Die neuen Stundenpläne lesen sich im ganzen gut; — wobei natürlich nicht ausgeschlossen ist, dass man in vielen Einzelheiten anderer Meinung sein kann, hin und wieder auch arge Missgriffe erkennt.*) Die Verkürzung des Latein betreffend, ist mir sicher, dass dessen bisherige Fülle bei der Mehrzahl der Schüler keine so überaus günstige Wirkung hervorgebracht hat, wie man oft rühmen hört. Philologen schreiben im allgemeinen gerade nicht schöner als andere Leute, einzelne geniale Männer natürlich ausgenommen. Aber man führt Wieland an, der sein Deutsch von Cicero gelernt zu haben erklärt. Gewiss ist Wielands Stil höchst flüssig und klar; allein seinen bandwurmartigen Perioden, besonders in den erzählenden Gedichten, ziehe ich doch Goethes kraft- und massvolle Satzbildungen bei weitem vor, und auch zu Schillers feuriger Beredsamkeit hat keiner der Alten Modell gestanden. Man möge nur nicht zu viel Wesen machen von einigen Lateinstunden! Während Preussen 10 in jeder Woche hatte (seit 1837), gab es in Lübeck nur 8, und ebenso in manchen norddeutschen Staaten, auch in ganz Bayern und in Elsass-Lothringen; es sind dabei dennoch tüchtige Männer gediehen, sogar Philologen. Sollten wir also nicht mit der früheren Zahl auskommen können?**) Schon Doederlein, der alte Portenser und geistreiche Philologe, fand es natürlich, dass wir allmählich immer weniger vom Altertum für unsere Gesamtbildung entlehnen, nachdem wir selbst daran erstarkt sind und einen höheren Kulturgrad erreicht haben. Hinzufügen kann ich aus seinem Munde, dass er die gute und sinngemässe Übersetzung als erste Hauptsache im Schulunterricht ansah und üben liess.***)

*) Namentlich die grosse Verkehrtheit des Zwischenexamens in Sekunda, und eine übergrosse Laxheit im Erlass der mündlichen Reifeprüfung.

**) Bei dem neuerlichen Besuche eines deutschen Gymnasiums in Prag war ich überrascht, in den obersten Klassen die mündlichen Leistungen und insbesondere das Interesse und das Verständnis der Schüler für die griechischen und römischen Schriften durchaus auf derselben Höhe zu finden, wie in guten deutschen Schulen, die ich gleich darauf betreten durfte.

***) Hier eine kleine Reminiscenz an den verehrten Humanisten, bei dem ich 1849—50 als Student fast täglich verkehren durfte, da ich mit der (nicht leichten) Korrektur seines Homerischen Glossars Bd. I betraut war. Er nahm mich nebst einigen andern „pädagogischen Seminaristen" eines Morgens mit in die Quinta seines Gymnasiums, um „unregelmässige Verba zu repetieren." Auf dem Wege fragte er: „Sie können sie doch? Wie heisst das Perfekt von *conquinisco?*" Schweigen und Verlegenheit. „*Conquexi,* kommt aber nur einmal bei Plautus vor; aber von *fatisco?*" Ich riet *fessus sum.* In der Klasse gabs natürlich nur *possum, eo,* dgl., aber des Meisters Worte nach Stundenschluss: „Sie können mal ein guter Lehrer werden" haben mich später noch gespornt. Um Ostern beauftragte er mich, für einen erkrankten Lehrer eine Woche lang die Quarta mit 20 Stunden zu führen, gegen Remuneration. Es ging so eben bei 40 lebendigen Jungen. Er kam mehrmals, auch in die deutsche Stunde, fragte

Aber auch lebende Beispiele einer starken Wandlung der Anschauungen sind nicht selten. Schulräte pflegen liberaler zu sein als Direktoren, abgedankte noch mehr als amtierende. Meine Wenigkeit beweist zwar nicht viel; aber man sehe doch W. Schraders Ansichten, der noch 1889 für den lateinischen Aufsatz eintrat und ihn 1891 fallen lassen musste; man vergleiche in noch mehr Punkten die „Verfassung der höheren Schüler" 3. Aufl.*) und die „Erziehungslehre," 5. Aufl. 1893. Auch die Wandlungen meines hochverehrten Meisters L. Wiese glaube ich verstehen zu können.**) In gewisser Entfernung erst gewinnen manche kleine und unbedeutende Dinge ihr richtiges Grössenverhältnis zur Umgebung, während sie dem Nächststehenden die Überschau über das Ganze leicht verdecken und unentbehrlich vorkommen. So hat denn auch der konservative Standpunkt des aktiven Lehrers seine gewisse Berechtigung, ohne deshalb massgebend und unüberwindlich zu sein.

Aus einer Dienerin der Kirche, die sie lange und mit Ehren war, ist die Schule im Laufe der letzten Jahrhunderte und besonders im neunzehnten bei uns zur unbedingten Magd des Staates umgewandelt. Ferne sei von mir der Spott! Wäre der Staat schon jetzt, was er sein kann und nach meiner bescheidenen Meinung endlich auch werden muss, nämlich die natürliche und sittlich geordnete Gemeinschaft aller im Lande friedlich zusammenlebenden Bürger, so würde die Schule mit Recht und Ehren sich als sein vornehmstes dienendes und helfendes Glied bekennen dürfen. In dem idealen Friedensstaate der Zukunft würde die Erziehung zum sittlich erhöhten Menschentum neben der Familie das eigenste Werk der Schule sein, diese würde sich als die beauftragte Trägerin des sittlichen Bildungsinhaltes fühlen und das köstliche Geschäft der Entfaltung junger Menschengeister mit Lust üben, jeden zu der Stellung hinführend, wofür Anlage und Neigung ihn geschickt gemacht hätte. Unter Wegfall aller zufälligen Nebenzwecke würde nur edler Wetteifer zur Erkenntnis und Stärkung des sittlichen Willens ihre Triebkraft sein. — Aber solche idealen Zeiten sind ewig nur *fata morgana*; kehren wir zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts zurück!

In die sentimentale Klage über den Untergang des grammatischen Gymnasiums, also desjenigen, wo der Wert des Schülers fast ein Jahrzehnt hindurch im wesentlichen nach seiner Kenntnis der alten Sprachen und seiner Fertigkeit in elementarstilistischen Übungen in diesen Sprachen gemessen zu werden pflegte, alles andere nur nebenbei galt —, in die Klage über den Untergang dieser Einseitigkeit, gestehe ich offen, nicht

---

z. B. beim Deklamieren, welches deutsche Wort nie betont werden könne? „das Wort es" und liess nun an Beispielen die Natur des Wörtchens klar werden. Im Sommer liess er mich das Manuskript seiner Uebersetzung von Tacitus Agricola „auf etwaige Verstösse" durcharbeiten, nahm mich dann mit in die Oberklasse und bestimmte dort die Kapitel der von mir mit den Schülern anzustellenden Repetition. Das war gewagt; vielleicht noch mehr, dass ich einige deutsche Aufsätze derselben Klasse über ein Thema aus Schillers Tell zu censieren bekam; aber ich möchte diese Versuche und seine daran geknüpften Bemerkungen nicht entbehrt haben.

*) S. 271, wo es heisst: der altsprachliche Unterricht kann „auch nicht um eine halbe Wochenstunde" mehr gekürzt werden.

**) Man sehe auch seinen Aufsatz: Von pädagogischer Freiheit, im Güterloher Jahrbuch 1892 S. 117—147.

einstimmen zu können; ich folge dabei aber weniger dem lauten Geschrei der Stimmungmacher, als dem stillen Winke unabänderlicher Thatsachen, die sich mir ebenso wie jedem anderen aufdrängen. Im ganzen sage ich darnach so: das bisherige Übergewicht des Latein und Griechisch im Gymnasium hatte bei der grossen Mehrzahl der Mittelmässigen und Gleichgültigen wenig andern Erfolg als den der Uberladung und Übersättigung; nur eine Minderzahl wendete sich mit Eifer dem Gebotenen zu und vertiefte sich darin auch später noch aus wissenschaftlichem oder ästhetischem Interesse. Oder pflegt etwa die grosse Masse der heutigen Theologen, Juristen, Mediziner sich noch nach der Schulzeit eingehend mit den Schriften und der Geschichte des klassischen Altertums zu beschäftigen? Dann wäre ich im Unrecht. Bei der jetzigen Schmälerung des klassischen Unterrichts aber glaube ich hoffen zu dürfen, dass — nach bekannten Analogien — der empfängliche und feinsinnige Teil der studierenden Jugend den (vormals so oft citierten und gewünschten) „Hunger nach mehr“ wirklich verspüren und mit freiwilligem Interesse sich der vorenthaltenen Gaben bemächtigen, sie mit Erfolg geniessen werde. Auf welcher Seite da der wahrhaft grössere Gewinn sich herausstellt, überlasse ich dem Leser zu entscheiden.

Um jedoch einem immerhin möglichen Missverständnisse und zugleich böswilliger Auslegung meiner Worte zu begegnen, erkläre ich laut, dass der Versuch, die altklassische Bildung ganz über Bord zu werfen, eine geistige Verrohung und Schädigung empfindlichster Art zur Folge haben würde. Gewisse Muster der Griechen und auch der Römer sind uns unersetzlich und werden auf lange Zeit hin unentbehrlich bleiben. Wer möchte es wagen, die Nibelungen oder irgend ein modernes Epos als Ersatz für Homer zu nennen, da selbst Virgil in seiner schöneren Hälfte unerreicht ist? und wer möchte etwas dieser Art auf der Schule als Muster darbieten, zur Bildung für das Alter von 12 bis 17 Jahren? Keiner unserer modernen Geschichtschreiber, wie hoch man sie schätzen möge, kann den Anspruch erheben, einem Xenophon und Caesar, einem Herodot und Livius, einem Thukydides und Tacitus hinsichtlich der Klarheit in Auffassung und der Präzision in der Darstellung, bei elementarer Einfachheit der Behandlung, an die Seite gestellt zu werden. Dass moderne Staatsreden nicht auf der Schule gelesen werden können, bedarf ja keiner Erörterung; aber an Demosthenes' philippischen und olynthischen Reden, sowie an einigen von Cicero kann unter einem guten Lehrer jeder nicht allzu dürftige Kopf begreifen lernen, was die Kunst der Worte für eine Macht hat und worin sie sich zeigt. Und endlich: über das Wesen und die Formen der neueren Tragödie mag das junge Geschlecht streiten; aber dass Äschylus, Sophokles und Euripides uns ewig wirksame Vorbilder und Muster der einfachsten Gattung geliefert haben, deren elementare Gewalt und Schönheit von einer fühlenden Menschheit nie wird verkannt werden, das muss jedem Primaner einleuchtend gemacht werden können, der auf eigne Denkthätigkeit nicht Verzicht leisten will. Und um dieser ihrer Kraft willen sollen die genannten altklassischen Schriften zur Lehre der höher gebildeten Jugend erhalten bleiben.

Soll ich weiter auch in der vielumstrittenen Frage des Abiturientenexamens mein persönliches Votum abgeben, so halte ich vor allem die Prüfung selbst grundsätzlich fest, schon um die Lehrer im ganzen und im einzelnen vor nachteiligem Gerede des Publikums zu schützen; denn ich betrachte den Akt zugleich auch als eine Kontrole des Staates über die Lehranstalt und bin also der Meinung, dass der Regierungsbevollmächtigte in der Regel von aussen kommen muss und nicht bloss figurieren, sondern bestens mitthun soll. Allerdings darf derselbe dann nicht, wie in einzelnen Staaten Sitte ist, ein beliebiger Universitätsprofessor sein, der etwa zum erstenmale die ihm sonst fremde Schule betritt, sondern es taugt einzig der Schulrat, der schon länger die Schule revidiert, mit ihren Verhältnissen vertraut ist und namentlich die Lehrer persönlich kennt; denn seine erste Regel muss sein, dass er die Schüler nach ihren Lehrern zu beurteilen hat und dass er das Urteil der Lehrer selbst überall mit taxiere und nach seinem Werte abschätze. Von einem beschränkten und einseitigen Lehrer wäre es seltsam hochentwickelte Abiturienten erwarten zu wollen; in gewisser Weise spiegelt sich der Schüler, und nicht zum wenigsten der bessere, in seinen Lehrern, unter deren Einwirkung er viele Jahre stand. Ferner ist selbstverständlich, dass es nicht an den glücklicherweise immer mehr anerkannten Erleichterungen fehlen darf, als da sind: Dispensation von der mündlichen Prüfung im ganzen und in einzelnen Teilen; ebenso bei Ungleichheit der Leistungen an Kompensationen. Bei der Prüfung selbst aber hat der Kommissar meines Erachtens sein Augenmerk wesentlich dahin zu richten, dass er nicht sowohl die grössere oder geringere Masse der positiven Kenntnisse des Prüflings in den einzelnen Fächern abschätze — was in der kurzen Zeit unmöglich ist und eher den Lehrern nach ihrer jahrelangen Erfahrung zukommt —, als dass er über die allgemeine geistige Fähigkeit und Ausbildung des Schülers ein Urteil gewinne und sich klar werde, ob der Geprüfte auf dem Grunde seiner bestimmten Persönlichkeit diejenige Beweglichkeit und Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung, die Klarheit der Vorstellungen und die Sicherheit des Urteils gewonnen habe, welche im Verein mit seinem Interesse für geistige Arbeit, sowie der nötigen Beharrlichkeit und Ausdauer in derselben hinreichen wird, um ihn zur Aneignung und Ausübung eines höheren Berufes zu befähigen. Unter Festhaltung dieses Gesichtspunktes bin ich selbst als Examinator und als Vorsitzender selten in dem Falle gewesen ernsthaft zu zweifeln oder gar, das Resultat mittels Abzählung in Ziffern oder Punkten, wie in Kadettenhäusern üblich, durch ein totes mechanisches Verfahren festzustellen! Lag z. B. der Horaz vor, so habe ich statt der gebräuchlichen Fragen nach Versmass, Antiquitäten und Mythologie meist eine Äusserung über Inhalt, Sinn und Gedankengang der (schon gelesenen) Ode verlangt; im Homer sah ich nach genauem und einigermassen gechmackvollem Übersetzen weniger auf Wortformen, als auf Kenntnis des Inhaltes der vorliegenden Partie; bei Demosthenes und Cicero genügte mir neben der Übertragung irgend eine allgemeine (aber nicht auswendig gelernte) Äusserung über die in Rede stehende Schrift oder den Verfasser. Wenn der Prüfling in der Geschichte mit Zahlen und einzelnen Daten schlecht bestand, so pflegte

ich ihm einen Vergleich zur Erörterung zu geben, wobei Phantasie oder Witz (im weitesten Sinne) sich zeigen konnte, oder auch dem Examinanden seine eigene Dürftigkeit zu empfindlichem Bewusstsein kam. Ich erinnere mich auch, wie ein flüchtiger und zerstreuter, jedoch nicht unbegabter junger Mensch, der in den Zahlen alles durcheinanderwarf, aufgefordert zu einer Schilderung des 16. Jahrhunderts in Norddeutschlaud, recht gut erzählte und bewies, dass er G. Freytags „Bilder“ mit Nutzen gelesen hatte. Die Mathematik überliess ich natürlich den Fachleuten, hielt nur darauf, dass Unzulänglichen Gelegenheit gegeben wurde, sich in der anschaulichen und elementaren Sphäre auszuweisen. Der Schwerpunkt der Prüfung aber lag für mich im deutschen Aufsatze, insofern zwar, dass ich darnach die Reife der ästhetischen Wahrnehmung der Schüler beurteilte, auch gern die Leichtigkeit ihrer nachbildenden Produktion, die Spuren eigentümlicher Betrachtungsweise darin fand, mindestens aber, bei den unfreien Naturen, das Gepräge langjähriger Schulung zu Regel und fester Ordnung des Denkens darin wahrnehmen wollte, worin ich die Gewähr künftiger Gewissenhaftigkeit und Sorgsamkeit im kleinsten erblicken zu dürfen glaube. Es versteht sich, dass für das Gesamturteil der Prüfungsaufsatz allein nicht massgebend sein darf; aber wer mit 19 und 20 Jahren überhaupt nicht im stande ist, aus dem in der Schule täglich ihn umgebenden Gedankenkreise ein Stückchen leidlich gegliedert und mit angemessenem Ausdruck wiederzugeben, der thut besser, vom eigentlichen Studieren abzulassen, mag er auch die lateinischen und griechischen Sprachregeln fehlerlos nachbeten, alle Geschichtszahlen auswendig wissen und noch so viel totes Material in seinem Kopfe gehäuft haben. Der Schaden, den verworrene und urteilslose Köpfe selbst innerhalb der gelehrten Kreise zuweilen anrichten, sollte hier als warnendes Beispiel gegen allzu nachgiebige Schwäche dienen, zumal jetzt, wo statt Mangels an brauchbaren Leuten Überfüllung droht und späterhin doch die Auslese notwendig wird. — Zusammengefasst also: nicht die Summe des aufgespeicherten Rohmaterials, sondern die veredelnde Umgestaltung und Verarbeitung eines wenn auch geringeren Teils der zugeführten Stoffe soll meines Erachtens künftig den Taxwert des Abiturienten bestimmen; das Ausschlaggebende bei der Prüfüng sei die von ihm gewonnene Kraft, viel weniger die mitgeschleppte Last. Nicht die schwere Rüstung von Stahl macht den Kämpfer unüberwindlich, sondern die Beweglichkeit der Glieder, der rasche und sichere Blick gibt ihm Zuversicht und sichert ihm die Überlegenheit im Kampfe um das bessere Dasein, den wir alle zu führen gezwungen sind, jetzt mehr, denn je zuvor.

Dass massenhafte Nahrungsaufnahme dem menschlichen Körper schadet, weiss jedermann; alles, was nicht verdaut wird, geht unter Beschwerden roh wieder ab. Wie können wir nun verlangen, dass von der vorgesetzten geistigen Speise jeder Schüler gleichviel in sich aufnehme und auch verarbeite? Bei Tische sehen wir ohne Verwunderung, dass der eine dem Gemüse am besten zuspricht, der andere nur Fleischnahrung will; einer liebt die Suppen, der andere schleckt Süssigkeiten mit beson-

derer Vorliebe, ein dritter zieht das Pikante, das Saure oder das Salzige vor. Allerdings werden nun die Kinder gezwungen, dabei gewisse notwendig erachtete Verhältnisse einzuhalten, um der Gesundheit und des Gedeihens willen; aber darüber hinaus wird ihnen Freiheit verstattet, ihrem natürlichen und meist durch körperliche Anlagen mitbedingten und nicht unvorteilhaften Hange zu folgen. Ebenso dürfen bei der geistigen Speisung die erfahrungsmässig als berechtigt erwiesenen Prinzipien der Ernährung nicht aus den Augen gelassen werden; aber der verständige Lehrer wird sich nicht wundern, dass bei der völlig gleichen Kost lange nicht alle Schüler gedeihen, dass selbst, wenn er jeden das gleiche Quantum einzuschlingen zwingt, die Wirkung unendlich verschieden ist, und überhaupt wird er sich stets wiederholen, dass auch im engsten Kreise Eines sich nicht für Alle schickt. Ein Lehrer, der in einer Schulklasse auch nur zwei Schüler als ganz gleich hinstellt, so dass er nicht erhebliche Unterschiede anzugeben wüsste, möge glauben, dass seine Menschenkenntnis (auf geistigem Gebiete) noch sehr gering ist. Er erinnere sich, nicht bloss, dass jedermann einen andern Regenbogen sieht, sondern auch, dass jeder ein anderes Rot und Blau empfindet; dann wird er es aufgeben, die wie eine Soldatenkompagnie gedrillte Klasse als gleichartig gebildet anzusehen, trotzdem ihm auf seine Fragen der Stumpfsinnige ganz dieselbe Antwort gibt wie der geweckteste seiner Schüler!

Der alte und längst überlebte Gegensatz zwischen Sprachen und Realien im Unterricht soll und wird immer mehr verschwinden. Der Sprachunterricht muss darnach streben, nicht allein die reine und abstrakte Form, sondern mit ihr zugleich einen wertvollen und gediegenen Inhalt zu überliefern; Geschichte und Geographie, auch die Naturkunde im weitesten Sinne sollen zur Füllung der Formen ihre Mitwirkung leihen, und statt des leeren Wortwitzes und der Phrasenjagd wird das anschauliche Bild des Naturlebens, die lebendige Verkörperung geschichtlicher Wahrheit, das edelste Phantasiegebilde der Kunst das dürre Knochengerippe eines grammatisch logischen Aufbaues umkleiden, ihm Seele und Empfindung einhauchen und als Geist zum Geiste sprechen. Anderseits soll aber auch die spezifisch als realistisch sich gebende Naturwissenschaft sich nicht begnügen, den rohen Block der Thatsachen dem Lehrling zur stummen Anschauung hinzuschleudern, sondern das Resultat der Betrachtung sich bemühen in angemessene Formen zu kleiden, den Schmuck der Rede nicht verschmähen, und in der Klarheit und Sicherheit des Ausdrucks eine Gewähr für das eindringende Verständnis selbst zu finden sich gewöhnen. Und jeder, der den Gang der Schullitteratur im Grossen seit vierzig Jahren einigermassen verfolgt hat, wird mit Befriedigung gestehen, dass von beiden Seiten in der bezeichneten Richtung schon jetzt erhebliche Fortschritte gemacht sind. Die Berücksichtigung des Inhalts auf der Seite des Sprachenstudiums, und die Beachtung guter und ansprechender Formen seitens der Vertreter der Realien halten in löblichem Wetteifer ziemlich gleichen Schritt und wirken beiderseits zu einer Konzentration des Bildungsinhalts, die durch wechselseitige Stützung der beiden zusam-

menrückenden Massen dem zu bildenden Geiste die Erhebung erleichtert und damit dem sich steigernden Bedürfnis rascher und sicherer Förderung des jüngeren Geschlechts entgegenkommt. Und das ist heutzutage hoch nötig. Denn wenn im Anfang unseres Jahrhunderts die behagliche Wanderung über breite Fluren mit Abschweifungen rechts und links in liebliche Gefilde, mit Ruhestätten und Aussichtspunkten, dem jugendlichen Geiste gern gestattet war und den Glücklichen noch keine Bahnglocke an die verhängnisvolle Versäumnis einer Minute mahnte, so sind jetzt, an der Neige desselben Jahrhunderts, überall die Marschkolonnen dicht geschlossen aufgestellt, von der untersten Schulklasse an, und harren, die Uhren auf mitteleuropäische Zeit genau gleichgestellt, auf den Moment, wo die Schranken sich öffnen, um, wie in Amerika bei Freigebung neuen Ansiedlergebietes, im Kampfe um das bessere Dasein vorzustürmen und die besten Plätze zu erringen. Wie kann man nur daran denken, die Prüfungen zu erleichtern oder gar gänzlich abzuschaffen, wenn der Zudrang auf allen Gebieten schon trotz derselben schier ungemessen ist?

Wenn man doch nur, wie in andern Sphären des Staatslebens, so auch in der Schulverfassung die Relativität und Zeitlichkeit jeder Gesetzgebung anerkennen wollte! Keine der heutigen Satzungen kann ewig dauern; sie müssen veralten mit dem Wechsel der Beziehungen und mit dem Eintritt neuer Faktoren ins gesellige und staatliche Leben. Das *Sint ut sunt* auf diesem Gebiete ist ein Zeugnis der Beschränktheit, des Mangels an Verständnis für die historische Entwicklung. Auch im Geistesleben bedeutet beharrlicher Stillstand und Stockung in der Bewegung den Tod, und ohne Prophet zu sein, kann man behaupten, dass nach hundert Jahren vielleicht unser Bildungsideal, ganz sicher aber unser heutiges Bildungsregulativ keine volle Geltung mehr haben wird.

Unser Bildungsregulativ? Ja, so muss man doch unsere deutsche „Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst" wohl bezeichnen; denn seit sechzig Jahren beherrscht in Preussen, seit fünfundzwanzig Jahren auch in allen übrigen deutschen Staaten diese Frage unser höheres Schulwesen in so naturwidriger Art, als ob der Reserveoffizier, um den es sich dabei eigentlich nur handelt, allein der Typus des gebildeten Menschen wäre. Leider steht ja die Militärfrage bei uns überall oben an, es kann nicht anders sein. Der westeuropäische Staat ist ein kriegführendes Maschinengeschöpf, gezwungen auf der Hut zu sein gegen misstrauische oder beutegierige Nachbarn; zumal wir Deutsche sind gezwungen, gleich dem Schiff des Odysseus, zwischen den Krallen einer fränkischen Skylla und der alles verschlingenden Charybdis, unserem nordischen Nachbar, hindurchzusteuern, beschwert mit der Panzerrüstung, die, je siegreicher wir sind, desto schwerer werden muss. Wir sind ein Volk der Denker und zugleich ein Militärstaat, halb Sparta halb Athen; wir ernähren im kargen Lande mühsam die wachsende Menschenzahl und haben nicht einmal anmutende Kolonien, während weniger fruchtbare Völker mit der Besiedelung reicher Küsten dünnbevölkerte Erdstriche sich anmassten und bei der Teilung der Welt uns allein ausgeschlossen haben. So ist denn der Staats-

sklav bei uns vorläufig dem Militärdepartement zur Dienstleisung zugeteilt und die „*officina spiritus sancti*“ des sechszehnten Jahrhunderts wesentlich zur Drillanstalt für Subalternoffiziere geworden. Die neueste Wirkung dieses an sich unvermeidlichen Kulturprozesses sehen wir in dem 1892 eingeführten Zwischenexamen der neunklassigen Schulen nach dem sechsten Jahrgange, einer Massregel, die ich besonders für die Gymnasien nicht anstehe als hemmend, wertlos und zugleich ihren Zweck verfehlend zu bezeichnen. Wie aber der verderblichen Einwirkung auf die Schulen durch eine zeitgemässe Umgestaltung des sogenannten Freiwilligendienstes der gebildeten Jugend zu begegnen wäre, diese ernste und wichtige Erörterung würde hier zu weit führen. (Man sehe darüber meinen Aufsatz in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung 1891 Nr. 189. 190.) Indessen ist mir nicht zweifelhaft, es werde auch hierin demnächst ein Wandel eintreten; wir wollen's erwarten. Noch immer sind wir nicht nur die jüngste, sondern auch in Wahrheit die jugendlichste Nation von Europa, unsere Höhezeit steht noch bevor!

In allen Kulturländern Europas wird seit einem Jahrzehnt die Frage der höheren Erziehung mit ungewöhnlicher Lebhaftigkeit öffentlich besprochen, die Bedeutung der Aufgabe wird mehr und mehr erkannt. Man vergleicht die verschiedenen Einrichtungen mit dem Interesse praktischer Verwertung; und Deutschlands Blick ist vornehmlich auf das stammverwandte England gerichtet, wo der Staat so fast gar nichts thut und freieste Konkurrenz gewährt. Liberale Politiker sehen dort natürlich ihr Ideal erwachsen und drängen zum Import der exotischen Pflanze. Bei näherem Zusehen stellt sich aber die Sache ganz anders; man frage doch nur, welches Publikum in Englands berühmten Musterschulen erzogen wird, und darauf, ob es denkbar wäre, dass bei uns ähnliches sich jetzt entwickelte, wenn plötzlich alles der Privatsorge überlassen wäre. Dort treibt der reiche Adlige und Grundbesitzer mit der Bildung Sport; bei uns hat ein solches Verlangen weder der knapper gestellte Junker, noch der wohlhabende Fabrikant, von verhältnismässig geringen Ausnahmen natürlich abgesehen; der Besitz unserer Idealbildung war stets im bescheidenen Mittelstande gegründet, aus dem sich die Hauptmasse der gelehrten Stände fortwährend rekrutiert. Mit Stolz dürfen wir sagen, dass in Deutschland allein Bildung und Wissenschaft adeln, sogar im politischen Leben zur Verleihung des Adels führen, und die selbst dem Ärmsten mögliche Ausbildung auf öffentliche Kosten in den Staatsschulen halte ich für unsern wertvollsten Ruhmestitel nicht nur, sondern auch für die fruchtbarste Kapitalanlage, deren sicheren Gewinn selbst ein banausisches Gemüt zu begreifen im stande ist. Den demokratischen Charakter unserer höheren Schulen schätze ich unbedingt höher als den privilegierten Rudersport und die schönen Spiele auf dem Rasen, welche nachzuahmen übrigens unverwehrt sein soll.*)

---

*) Bei dem grossen Geschrei, das man neuerdings über diese Spiele macht, die fast wie eine Entdeckung angepriesen werden, übersieht man meist, dass in sehr vielen kleinen Städten von Deutschland man längst Aehnliches hatte und trieb. In Wolfenbüttel

Dass trotz alledem in der Formulierung der Erziehungsfragen Deutschland auf der Höhe der Zeit steht und anderen Völkern vorleuchtet, scheint mir unbestreitbar. Die Franzosen haben nach 1870 wohl gefühlt, worin unsere Überlegenheit bestand, und sich bemüht, es uns nachzuthun. In England, dessen höheres Schulwesen geradezu in den Formen des 16. Jahrhunderts stecken geblieben war, macht man jetzt gewaltige Anstrengungen und sucht in Wettläufen von Prüfungen Deutschland zu überbieten, in einer Art, die fast zur Karrikatur wird.

Wir sind gewohnt, es als eine echt deutsche Verkehrtheit anzusehen, dass ein grosser Teil, besonders der Gymnasialschüler, vor Vollendung des ganzen Lehrgangs ins praktische Leben übergeht.

Allein ist es denn anders im freien Nordamerika, wo kein Einjährigendienst die Jugend hineintreibt? Auch dort gehen über neunzig Prozent aus der *secondary school* ab, ohne die Universität (*college*) zu besuchen und zwar ziemlich genau in dem Alter und mit den Kenntnissen unserer Untersekundaner; man verlangt auch dort nach einem Abschluss für diese Schüler (*a standard curriculum*); *s. Schurmann's School Review Cornell Univ. Ithaca N. Y. 1893 Vol. 1 p. 67 ff.* Und kann es denn überhaupt je anders werden?

Die den klassischen Studien drohende Gefahr, gegen welche der philologische Schulmann unseres Jahrhunderts unablässig rüstet und sich kampfbereit hält, erscheint mir weniger drohend in den Massnahmen der Regierungen, als in einer vielleicht unaufhaltsamen Wandlung des Geschmackes. Die moderne Schätzung des Griechentums ist, wie niemand leugnen wird, wesentlich auf die ästhetische Würdigung desselben gegründet, wie denn anch das Prinzip unserer höheren Bildung vornehmlich einer ästhetischen Weltanschauung verdankt wird. Was soll man nun aber sagen, wenn zwei der bedeutendsten Philologen, Gottfried Hermann und Otfried Müller, sich in den dreissiger Jahren gegenseitig vorwarfen, das griechische Drama schlecht zu verstehen, nachdem schon ein halbes Jahrhundert zuvor Goethe und Schiller, mit höchst unzulänglichen Elementarkenntnissen (Buttmann hatte sie noch nicht konjugieren gelehrt) in ihren Tragödien verklärten griechischen Geistes eine solche Fülle gegossen, dass noch immer ganze Generationen davon getränkt und erquickt werden. Und jetzt, bei obligatorischer Schulbehandlung der griechischen Tragiker, wohin sind doch unsere modernen Dichter gelangt? Sehen sie nicht fast alle die Nachbildung der Alten als einen überwundenen Standpunkt mit Verachtung an? Täuschen wir uns darum nicht mit der ganz vergeblichen Hoffnung, in griechischen Extemporalien auch griechischen Geist zu züchten! ein Wunsch, der zudem eine Versündigung wider den

---

z. B. bestand der Turnverein des Gymnasiums seit 18. Juni 1818 (Inschrift der Fahne) und zwar ganz allein aus Schülern, die ihren Turnwart, die Vorturner und 2 Tribunen alljährlich selbst wählten und ohne jede Mitwirkung der Lehrer wöchentlich zwei Nachmittage in schöner Waldlichtung an Geräten turnten und sich mit ganz ähnlichen Spielen wie jetzt vergnügten. Erst das plötzliche Wachstum grosser Städte hat der Jugend die Möglichkeit solcher Luftkur entzogen, wobei vielleicht auch eine rationelle Forstverwaltung nicht ganz ohne Mitschuld sein dürfte.

deutschen Geist enthalten würde. Auch ist der Kreis des von uns unbedingt Bewunderten auf dem Gebiete des klassischen Altertums bedeutend verengert; der naive Enthusiasmus vom Anfange unseres Jahrhunderts hat sich abgekühlt, Dank der philologischen Kritik und der Geschichtsforschung. Wenn wir nun die unleugbare Thatsache ins Auge fassen, dass Homer und Sophokles und ebenso Shakespeare erst seit etwa 130 bis 150 Jahren von uns als Klassiker verehrt und gepriesen und leidenschaftlich studiert werden und dass die Kunstwerke der Griechen in der Gunst des grossen Publikums noch weit jünger sind, so dürfen wir auch nicht verwundert und erschrocken vor dem Gedanken zurückweichen, dass demnächst diese unsere heutigen Ideale nur noch als Schulbücher (*livres classiques* im französischen Sinne) ihr Dasein fristen könnten. In den naturalistischen Strebungen auf dem ganzen litterarischen Gebiete aller Nationen kündigt sich eine Empörung des modernen Völkergeistes gegen die fesselnde Regel des Klassizismus so deutlich an, das Suchen nach freieren Formen und nach ungebundener Mannigfaltigkeit des Ausdrucks (die uns Älteren meist als widerwärtige Nachlässigkeit vorkommt) wird vielleicht schon in wenigen Jahrzehnten so weit gediehen sein, dass die Glanzbilder unserer Phantasie dem jungen Geschlechte teils als steif und verblasst, teils als schwülstig und unwahr (nach neuerer Auffassung) missfallen werden, wie uns etwa die Ungelenkheit von Hans Sachs und seinen Zeitgenossen. Natürlich hinkt dieser Vergleich, wie jeder andere; aber wer die Wandlungen des Geschmackes (ich bitte auch die Kleidermoden nicht zu vergessen) in verschiedenen Epochen verfolgt und z. B. Herders bezügliche Schriften gelesen hat, würde weniger erstaunt sein, wenn er nach einem Jahrhundert aus dem Grabe erwachend neue Klassiker, vielleicht sogar in den Schulen vorfände. Denn noch immer hat das Alter die Thorheit der jungen Leute gescholten, das jüngere Geschlecht dagegen sich über die Fratzen vergangener Zeiten lustig gemacht, wobei es seine eigene Überlegenheit nie in Zweifel zog. — Aber ich verwahre mich ausdrücklich dagegen, auf die heutigen „Modernen“ in Kunst und Dichtung hiermit geweissagt zu haben, deren Kultus schreiender Farben vorläufig nur an Indianergeschmack erinnert, ebenso wie die Vorführung breit geschilderter Schmutz- und Bettelszenen und die angeblich naturwahre Zergliederung psychologischer Vorgänge mehr den Arzt zu interessieren, als das Gemüt vom Druck der Tageslast zu befreien und zum Göttlichen zu erheben geeignet sein dürfte. Ob in ferner Zeit aus jener übrigens löblichen Tendenz, die Natur wieder einmal unmittelbar zum Muster zu nehmen und von allem Wissensqualm entladen aus ihrer Einwirkung allein sich inspirieren zu lassen, — ob aus dieser Gährung endlich ein reiner und edler Wein sich abklären wird, das kann erst die Zukunft selbst zur Entscheidung bringen.

„*Ψεύσομαι, ἦ ἔτυμον ἐρέω;*
κέλεται δέ με θυμός.“

Und nun noch ein Letztes, das hiemit ziemlich nahe zusammenhängt. Es liegt eine gewisse Ironie des Schicksals darin, dass das neunzehnte Jahrhundert in seinem Eifer für die klassische Bildung gerade denjenigen

Gegenstand aus dem Gymnasium allmählich ganz verbannt hat, der vordem und seit Anbeginn jeder höheren Lehranstalt das Siegel ihres Standes aufgeprägt hatte, Gipfel und Schlussstein der ganzen Lehre gewesen war: ich meine das Studium der Philosophie. Die philosophische Propädeutik, bekanntlich in Preussen noch bis über die Mitte des Jahrhunderts ein Anhängsel des Unterrichts im Deutschen, ist jetzt vollständig aus den Lehrplänen verschwunden. Das musste freilich so kommen; denn Trendelenburgs lateinisch geschriebene und lateinisch zu interpretierende *Elementa logices Aristotelicae* waren ein ziemlich dürres Futter und auch das Studium der systematischen Philosophie hatte um die Mitte dieses Jahrhunderts wenig Verlockendes gegenüber der bequemen ästhetisierenden und politisierenden Richtung des Gemeingeistes. Wer indessen das Wachstum des religiösen Indifferentismus und seines scheinbaren Gegensatzes, des blinden und toten Dogmatismus, in beiden christlichen Komfessionen mit mir als ein bedenkliches Symptom ansieht, wer die Abflachung moralischer Grundsätze im öffentlichen und privaten Leben nicht ohne Sorge beobachtet und das Umsichgreifen des Pessimismus ebenso sehr fürchtet wie die rohe Gesinnung des übermächtigen Individualismus, und eine Hauptquelle aller dieser Übel in der Unklarheit psychologischer und ethischer Grundbegriffe erblickt, in der Leichtfertigkeit der Verallgemeinerung und Übertragung von an sich zweifelhaften Theorien, der wird meinen Wunsch verstehen, dass die rein ästhetische Betrachtung der Welt in der Lektüre etwas eingedämmt und auf ein bescheideneres Mass zurückgeführt werden möge, um in der obersten Klasse dem philosophischen Studium als einem Regulator der gesamten Geistesthätigkeit wieder Eingang und den gebührenden Raum zu gewähren.

Die oberste Gymnasialklasse darf meines Erachtens nicht mehr wie bisher als ein Abschluss für die ästhetisch-grammatische Bildung dastehen, sondern soll wesentlich und mehr den Übergang zu den ethisch-sozialen Wissenschaften darstellen; sie soll die Einleitung und zwar die schulmässige Einleitung zum Studium der Philosophie bilden, als der Grundlage aller besonderen Berufswissenschaft, sowohl der Theologie, wie der Jurisprudenz und Medizin und aller anderen Fakultäten, falls dieselben nicht mit Auswendiglernen sich begnügen wollen. Der Jurist braucht vornehmlich Gesellschaftswissenschaft, der Mediziner Psychologie, der Theologe beides und wer sonst nicht auch, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch machen will?

Bei Betrachtung der heutigen Weltlage leidet es für mich keinen Zweifel, dass das nächste Jahrhundert eine allmählich zu vollziehende Umgestaltung der bürgerlichen Gesellschaft als seine Hauptaufgabe vorfinden wird.

Nachdem die letzten Jahrhunderte den Kampf um die politische Verfassungsform in allen möglichen Proben und Versuchstationen so weit geführt haben, dass dem parteilosen Betrachter die Unzulänglichkeit aller Systeme an sich deutlich zum Bewusstsein gekommen sein muss, und nachdem heutzutage die politische Parteiung sogar meist ihren ursprünglichen Sinn eingebüsst hat, beginnt mehr denn je der Streit der Interessen

konkurrierender Stände und Klassen in allen volkreichen und zivilisierten Staaten in den Vordergrund zu treten: Landbauer und Industrielle, Militär und Beamte, Handwerker und Fabrikarbeiter stürmen in naivem Egoismus gegen einander und suchen im Wettstreit das bessere Dasein einander abzugewinnen. Um die Mittel ist keine Partei verlegen. Soll aber eine neue Gesellschaftsordnung allmählich zu stande kommen, deren wesentliche Form ich als gemässigten Staatssozialismus bezeichne, so darf auch die Schule, insbesondere die höhere, dazu ihre Mitwirkung nicht versagen.

Um also die Fühlung der zu den leitenden Ständen berufenen Jugend mit den ihr bevorstehenden ethisch-sozialen Aufgaben herbeizuführen, muss die bisherige ästhetisch-polyglotte Ausbildung beschränkt werden und in den obersten Schulklassen der höheren Lehranstalten die Einführung in gewisse Gebiete der Philosophie Platz greifen. Das Gymnasium wird sich damit ein wenig dem Standpunkte früherer Jahrhunderte wieder nähern, wo die Oberklasse selbst *philosophia* hiess und ihr fast ausschliesslich gewidmet war. Während aber damals die ganze Belehrung in der gedächtnismässigen Aneignung toter Schemata und abgegriffener Formeln bestand, wird im nächsten Jahrhundert die Schule ein fruchtbareres Arbeitsfeld bestellen dürfen. Dank der gewaltigen Anstrengung deutschen Geistes, die von Kant beginnend zwei Generationen hindurch sich mühte, die sichtbare und die unsichtbare Welt in einheitliche Gedanken zusammenzufassen; Dank der darauf folgenden Periode exakter Naturforschung, in der alle gebildeten Völker mit Erfolg zusammenwirken, ist gegenwärtig auch in den praktischen Gebieten der philosophischen Betrachtung eine rege Arbeitslust erwacht, deren Ziele sich natürlich nicht bestimmen oder auch nur absehen lassen. Aber die Frucht dieser Anstrengungen würde zum grösseren Teile für die gesamte Nation vorloren gehen, wollte man ihre mündliche Lehre und Verbreitung auf die Universitäten beschränken. Denn nicht bloss ist die freiwillige Beteiligung an Vorlesungen über Philosophie, so viel ich weiss, noch immer eine verhältnismässig geringe, sondern ich möchte auch den Gewinn daraus für diejenigen Hörer, welche der Sache kein eingehendes Privatstudium zuwenden, nicht allzu hoch anschlagen. Es fehlt eben alle Anknüpfung und Verbindung mit den Schulstudien: die Fremdartigkeit des neuen Gedankenkreises hat für die meisten etwas Abschreckendes. Ganz anders stellt sich das Verhältnis dann, wenn der Studierende schon auf der Schule einen (sagen wir immerhin) vorläufigen Einblick in die Gebiete und einen Überblick über die Hauptfragen gewonnen hat, um welche es sich dabei handelt. Heutzutage wird der grösste Teil der Abiturienten zur Universität kommen, ohne z. B. von dem Wesen einer Definition, oder von der Entstehung der Gefühle, oder von dem Problem der Willensfreiheit eine klare Vorstellung mitzubringen, und nicht selten trägt diese Unwissenheit dazu bei, den jungen Mann in die Schlingen der Sophistik zu verstricken und ihn durch hohle Schwätzer nasführen zu lassen und auf die sonderbarsten Abwege zu leiten. Es kann sich also selbstverständlich in der Schule nur darum handeln, die grundlegenden Sätze der Logik, der Psychologie und der Ethik in einer Art zu behandeln, welche die Mitte hält zwischen der sonstigen Lehrweise der Schule und

dem fortlaufenden Vortrage der Universität, wobei die Entwicklung anerkannter Begriffe und Gedankenreihen, gegründet auf feststehende Thatsachen den Mittelpunkt bildet. Ausser der Befestigung des Gebotenen durch öftere Wiederholung und allseitige Beleüchtung in Beispielen erblicke ich den Hauptgewinn dabei in der freiesten Mitarbeit der Schüler selbst, deren Interesse namentlich durch die Aussprache ihrer Zweifel zu erregen ein Hauptgesichtspunkt bei dem ganzen Unterricht sein muss. Selbstverständlich würde Umfang und Lehrmethode des Gegenstandes sich erst durch vielfältige Proben nach und nach feststellen lassen; aber unter vier Wochenstunden in einem Jahreslaufe dürfte nicht auszukommen sein, wenn eine nachhaltige Wirkung erreicht werden soll. Bei der Reifeprüfung dürfte meines Erachtens die Philosophie nur *implicite* vorkommen.

Eine direkte Belehrung und Kritik über die heutige Sozialdemokratie mit ihren traurigen Irrtümern und wahnsinnigen Phantasien in der Schule scheint mir (wie schon oben gesagt) verfrüht und nicht am rechten Platz zu sein, dagegen weisen Psychologie und Ethik den Weg, auf welchem eine klare Erkenntnis der Grundprobleme für das Einzelleben und die Bildung menschlicher Gemeinschaften zu erreichen und die Lösung der grossen Fragen je nach dem Stande der Verhältnisse anzubahnen ist. Dem Jünglinge, der im Begriff steht, aus der Gebundenheit der Schullehre in die Unterrichtsfreiheit der Universität überzutreten, ist ein Übergangstadium heilsam, wo er empfinden lernt, dass zu richtiger Wahl an den vielfältigen Scheidewegen in seiner Lebensführung ihm nur eigene Einsicht, tiefgegründetes Urteil und ernste Auffassung seiner Willenspflicht verhelfen kann. An der Schwelle des Austritts von der Schule soll er sich bewusst werden, dass in dem Schlagworte der gerühmten akademischen Freiheit ein inhaltschwerer Sinn liegt, auf dessen richtiger Deutung und Erfassung das Glück und der Friede seines künftigen Daseins und Wirkens beruht.

Vor kurzem sprach ich in der Münchener Gesellschaft der „Zwanglosen“ mit Bezug auf dort oft geführte freundschaftliche Wortgefechte, folgenden Spruch:

Ihr schmäht und neckt so gern die Philologen!
Indessen sie nach guter alter Art
Mit Griechenmilch und Kraftmehl Roms euch auferzogen,
So lang ihr Knaben war't.

Doch mancher Mann verleugnet seine Amme;
Sobald erwuchs der Knab',
Schämt er sich schier, dass von der Alten stamme,
Was ihm die Kräfte gab.

Wir grollen nicht, woll'n uns nicht überheben,
Wie's auch die Nachwelt treibt, es ist ihr Recht;
Wir sind gut kaiserlich und lassen immer leben
Das jüngere Geschlecht!

Nach diesem Abschlusse ernster Betrachtungen mit einem Scherze — da doch auch dem Schulpedanten die *jocosa lyra* nicht völlig fremd sein darf — wiederhole ich nur noch die schon Eingangs (auf Seite XI) betonte Hinweisung, dass die von mir hier ausgesprochenen Urteile und Meinungen lediglich meine persönliche Überzeugung darstellen, dagegen in keiner Weise den Standpunkt des hiermit eingeleiteten Werkes präjudizieren sollen. Im Gegenteil drängt es mich, zur Verhütung von Missverständnissen ausdrücklich zu erklären, dass meine Herren Mitarbeiter in der Beurteilung der Gegenwart und der letzten Entwicklung vollständig ungebunden sind und ihren zum Teil von den meinigen abweichenden Anschauungen unverholen Ausdruck verleihen werden. Denn von Anfang an hat es mir fern gelegen und würde mir sogar als Beeinträchtigung des Gesamtwerkes erschienen sein, wenn ich demselben ein Parteisiegel hätte aufprägen und die Mitarbeiter nach solchem Gesichtspunkte sammeln wollen. Also (um die etwaigen Gegensätze zu markieren), ob humanistisch oder realistisch, ob neupreussisch oder altwürttembergisch, ob sächsisch, oder bayerisch, — jedenfalls werden wir echt und rein deutsch sein in der Mannigfaltigkeit der Persönlichkeiten und Strebungen! Und dies sei die Losung für das Werk, bei dem ich selber nur die Rolle des Ordners und Vermittlers übernommen habe und gern in Bescheidenheit zurücktrete. Dennoch erfüllt mich dabei ein freudiges Gefühl und ich betrachte es als den grössten Ehrenerfolg meines Berufslebens, dass es mir gelungen ist, diesen stattlichen Kreis von Männern, deren jeder Einzelne in seinem Wirkungskreise und Fache mit Auszeichnung sich bewährt hat, mancher schon lange einen glänzenden Namen und Ruf besitzt, zu der gemeinsamen Arbeit an der grossen Aufgabe nationaler Jugendbildung vereinigt zu haben.

Möge denn das Ganze zu glücklicher Vollendung gedeihen und eine erspiessliche Wirkung in den Kreisen üben, für die es bestimmt ist: angehenden Lehrern Rat und Anleitung in ihrem schweren und segensreichen Berufe zu bieten!

München im Mai 1894.

Dr. Aug. Baumeister.

Inhaltsverzeichnis.

Zur allgemeinen Einleitung. Vom Herausgeber . . . . Seite V—LXVIII

A. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des höheren Unterrichtswesens. Von Dr. Theobald Ziegler, ord. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Strassburg.

Seite.

Titel und Vorwort . . . . 1— 4

Einleitung . . . . 5— 18

1. Begriff der Pädagogik . . . . 5— 7
2. Aufgabe einer Geschichte der Pädagogik . . . . 7— 9
3. Umgrenzung der Aufgabe . . . . 9— 13
4. Einteilung des Ganzen . . . . 13— 14
5. Quellen und Litteratur . . . . 14— 18

Erster Abschnitt: Das Unterrichtswesen des Mittelalters . . 19— 40

1. Heidnische Rhetoren- und christliche Klosterschulen . . . . . 20— 23
2. Karl der Grosse . . . . 23— 25
3. Scholae interiores, exteriores und Pfarrschulen . . . . . . 25— 26
4. Trivium und Quadrivium . . . . 26— 29
5. Schulzucht des Mittelalters 29
6. Scholastik und Universitäten . . . . 29— 33
7. Ritterliche Erziehung . . . . 33— 34
8. Städtische Schulen; Schulstreit . . . . 34— 36
9. Verfall des mittelalterlichen Schulwesens . . . . 36— 39
10. Pädagogische Theoretiker . . . . 39— 40

Zweiter Abschnitt: Das Zeitalter des Humanismus von der Mitte des 15. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts . . . . 41—128

I. Der Humanismus für sich . . . . 41— 61

1. Das Kommen einer neuen Zeit; Renaissance . . . . . 41— 45
2. Die neue Erziehung und ihre Theoretiker in Italien . . . . 45— 48
3. Die Anfänge des Humanismus in Deutschland. Agrikola . . . 49— 52
4. Erasmus . . . . 53— 55
5. Der Humanismus am Oberrhein . . . . 55— 58
6. Der Humanismus auf den deutschen Universitäten . . . . 58— 61

II. Verbindung von Humanismus und Reformation . . . . 61—104

7. Das prinzipielle Verhältnis . . . . 61— 63
8. Luther . . . . 63— 69
9. Melanchthon . . . . 69— 74
10. Protestantische Gymnasien. Johann Sturm . . . . . . 74— 93
11. Protestantische Schulrektoren und Schulordnungen . . . . 93— 99
12. Schweiz und England . . . . 99—104

	Seite
III. Humanismus und Katholizismus	104—121
13. Ludwig Vives. Frankreich; Petrus Ramus	104—109
14. Die Jesuiten und ihre Ratio studiorum	109—121
15. Anhang: Das Volksschulwesen im 16. Jahrhundert	121—125
16. Das Ergebnis der humanistischen Bewegung	125—128
Dritter Abschnitt: Übergangszeit im 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts	129—194
1. Der Verfall und seine Gründe. Strassburger Gymnasium	129—133
2. Andreä und Schupp	133—136
3. Frankreich: Montaigne und Descartes	136—139
4. England: Bacon, Locke und Milton	139—146
5. Deutschland: Ratke	146—154
6. Comenius	154—164
7. Schulordnungen unter dem Einfluss von Ratke und Comenius	164—167
8. Das neue Bildungsideal des Adels; Ritterakademien	167—171
9. Leibniz und Thomasius; die Universität Halle	171—179
10. Der Jansenismus in Frankreich. Perrault. Der Pietismus in Deutschland	179—191
11. Einfluss der pietistischen Pädagogik. Herrnhuter und Methodisten	191—194
Vierter Abschnitt: Realismus und Neuhumanismus	195—326
1. Entstehung der Realschule	195—198
2. Rousseau	198—211
3. Wirkung des Emil in Frankreich und Deutschland. Basedow und der Philanthropinismus	211—224
4. Philanthropine und Philanthropinisten	224—231
5. Das Volksschulwesen der Aufklärung in Preussen, Braunschweig und Österreich	231—236
6. Das höhere Schulwesen der Aufklärung. Preussen. Hohe Karlsschule	236—246
7. Beginn des Neuhumanismus: Gesner, Ernesti, Heyne	246—255
8. Der Neuhumanismus und die deutsche Litteratur	255—258
9. Herder; Fr. A. Wolf; Wilhelm v. Humboldt	258—269
10. Begründung eines neuhumanistischen Schulwesens in Preussen durch Wilh. v. Humboldt	269—273
11. Pestalozzi	273—281
12. Kant; Fichte; Goethe	281—288
13. Jean Paul und Schleiermacher	288—297
14. Herbart	297—304
15. Das neuhumanistische Gymnasium in Preussen. Süvern und Joh. Schulze	305—312
16. Die neuhumanistische Reform in Bayern und anderen deutschen Staaten	312—317
17. Entwicklung der Realschule in Praxis und Theorie	317—326
Fünfter Abschnitt: Der Kampf um die Schulreform. 1840—1892.	327—357
1. Angriffe von Thiersch und Lorinser auf das preussische Gymnasium	327—329
2. Reaktion und Revolution in den vierziger Jahren	329—334
3. Erneute Reaktion in Preussen. Stiehl und Wiese	334—338
4. Realschulen I. und II. Ordnung in Preussen. Das Realgymnasium zu Stuttgart	338—341
5. 1866 und 1870. Der Kulturkampf. Die Bonitz'sche Revision	341—346
6. Die Frage der Lehrerbildung. Die Rezeption der Herbart'schen Pädagogik in den höheren Unterricht	346—350
7. Die Berliner Konferenz und die neuen Lehrpläne von 1892	350—357
Namen-Register	358—361

A.

Geschichte der Pädagogik

mit

besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen.

Von

Dr. Theobald Ziegler,
ord. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Strassburg i./E.

Vorwort.

Als im Jahr 1858 an Friedrich Albert Lange die Aufforderung herantrat, eine kürzere Geschichte der Pädagogik zu schreiben, da lehnte er es ab mit der Motivierung: „Meine eigenen selbständigen Arbeiten erstrecken sich zwar über einen ziemlichen Teil der Geschichte der Pädagogik, allein auf den meisten Punkten fehlt noch zu viel, als dass ich mir eine gründliche und gleichmässige Arbeit der bezeichneten Art, die ja immerhin mit Kürze und Popularität der Darstellung sich vereinigen liesse, schon jetzt zutrauen dürfte; überhaupt wäre es vermutlich besser, noch einige Zeit zu warten, da gerade jetzt mancherlei erscheint, das die Abfassung eines solchen Werkes sehr erleichtern wird." Und heute, im Jahr 1894 wird uns wiederum und noch immer versichert: „Auf dem Gebiete der historischen Pädagogik befinden wir uns erst in den Anfängen wissenschaftlicher Arbeit. Hier gilt es erst vielfach das Quellenmaterial aufzufinden und zu sichten, dann in Einzeldarstellungen zu bearbeiten, wobei der Zusammenhang mit den geistigen Strömungen der betreffenden Zeit hervortreten muss, ehe an eine begründete, wissenschaftlich fundamentierte Zusammenfassung gegangen werden kann."

Angesichts solcher Warnungen aus berufenem Munde gehört ein gewisser Wagemut dazu, dennoch einen derartigen Abriss der Geschichte der Pädagogik zu schreiben: dessen bin ich mir wohl bewusst, weiss auch Angesichts solcher Verdikte zum voraus, wie es mir damit ergehen wird. Allein das Handbuch, in den sich dieser Abriss einfügt, kann eines solchen zusammenfassenden historischen Teils schlechterdings nicht entbehren, jemand musste ihn schreiben, und so habe ich es — auf die freundliche Aufforderung des Herrn Herausgebers hin — auf alle Gefahr hin über mich genommen. Vielleicht doch deswegen, weil ich im Stillen der Meinung bin, dass man dieselben Bedenken eigentlich gegen jede solche historische Zusammenfassung in jedem Augenblick erheben kann, wie das ja auch die beiden Jahreszahlen der oben zitierten Stellen zeigen: es klingt 1894 noch ebenso skeptisch wie 1858.

Schlimmer als dieses prinzipielle Bedenken schienen mir die mit der Einreihung in ein Sammelwerk notwendig verknüpften Beschränkungen. Vorgeschrieben war mir fürs erste das Thema: es sollte sein eine „Geschichte der Pädagogik im Abriss, mit besonderer Rücksicht auf die Entwicklung des höheren Schulwesens vom Zeitalter des Humanismus bis auf die Gegenwart, vornehmlich in deutschen Ländergebieten"; es entspricht das zwar im wesentlichen, aber doch nicht ganz genau dem, was mich an der Geschichte der Pädagogik interessiert. Vorgeschrieben war fürs zweite der Umfang von 15—16 Bogen: hoffen wir, dass derselbe beim Druck nicht allzu erheblich überschritten werde. Und vorgeschrieben war fürs dritte auch die Zeit: es sind genau 1½ Jahre, die mir für die Ausarbeitung bis heute zur Verfügung standen; und dazwischen hinein war noch anderes bereits Zugesagtes zu erledigen. Das ist trotz der Vorarbeiten, zu denen mir meine Vor-

lesungen über Geschichte der Pädagogik und zahlreiche Besprechungen von Schriften dieses Gebietes längst schon Anlass gegeben hatten, eine sehr kurz bemessene Zeit gewesen.

Ich weiss nun freilich wohl, dass mich alles das nicht entlastet und rechtfertigt, mich vielmehr nur zum Voraus verdächtig macht. Trotzdem wollte ich es hier sagen. Und ebenso ein Zweites: dass ich mich ausschliesslich an gedruckt vorliegende Quellen gehalten und auch da noch eine Auswahl getroffen habe. Die Nachweise darüber finden sich jedesmal hinter den Paragraphen: sie machen aber nur den Anspruch, das Notwendige und Wertvolle oder auch dasjenige zu nennen, was mir gerade subjektiv wichtig und nützlich gewesen ist. Auch habe ich Angesichts der Schwierigkeit, mir auf jedem Punkt die nötige Litteratur zu verschaffen — denn welche Bibliothek wäre in Paedagogicis vollständig versehen? — meistens darauf verzichtet, die speziellen Ausgaben namentlich der älteren Schriften anzugeben, wie sie mir gerade zufällig zur Hand waren: die Titel im Text mussten genügen. Auf der andern Seite habe ich aber auch keinen Wert darauf gelegt, alles zu nennen, was mir bei meiner Arbeit durch die Hand ging.

Über meinen Standpunkt in pädagogischen Fragen brauche ich mich hier nicht auszusprechen; er ist bekannt. Verleugnen wird er sich ja auch in dieser geschichtlichen Darstellung nicht: ich kann die Dinge nur erzählen und über die Dinge nur urteilen, so wie ich sie sehe. Immerhin glaube ich, soweit *sine ira et studio* geschrieben zu haben, dass die Parteimänner von links und von rechts mit mir unzufrieden sein werden.

Strassburg i. E. 1. Juli 1894.

Theobald Ziegler.

Einleitung.

1. Erziehen und Unterrichten, Gewöhnen und Lehren, Üben und Lernen gehören zusammen und bilden erst zusammen ein Ganzes und das Ganze. Daher ist Pädagogik nicht identisch mit Didaktik oder Unterrichtslehre, als ob Unterrichten das einzige Geschäft des Pädagogen wäre, ist derselben aber auch nicht koordiniert, so dass die Aufgaben des Lehrers für sich und getrennt von denen des Erziehers betrachtet werden dürften; sondern beide bilden zusammen Eins, in der Weise, dass die Didaktik ein integrierender Bestandteil der Pädagogik ist: weil zur Erziehung auch der Unterricht gehört, gehört die Didaktik auch zur Pädagogik. Dabei wird man zunächst an den Einzelnen, an das Individuum denken, das erzogen werden soll. Aber es ist eine glückliche Fügung, dass der erste, der die Erziehung zum Gegenstand des Nachdenkens machte, dass Platon das auch sofort in sozialistischem Geiste gethan und die Jugendbildung in Zusammenhang mit der Lehre von Staat und Gesellschaft gebracht hat: damit hat er die Erziehung aus der engen Sphäre des Individuell-Willkürlichen herausgehoben und sie als Angelegenheit des Staates und der Gesellschaft den Zwecken dieser Kollektivbildungen unterstellt. Und so oft das inzwischen auch wieder vergessen worden ist, immer wieder hat man sich daran erinnert und heute denken wir mehr als je daran, dass es sich bei der Erziehung um die einzelnen Individuen wirklich nur handelt, sofern es sich zugleich auch um das Ganze und um das Wohl und Wehe des Ganzen handelt. Dass dabei das Individuum nicht zu kurz kommt, dafür sorgt sein eigener ebenso natürlicher wie berechtigter Egoismus und sorgt die Erwägung, dass die Gesamtheit sich nur dann wohl befindet und in Ordnung ist, wenn auch der Einzelne in ihr seine Rechnung findet. Deshalb müssen wir die Aufgabe der Erziehung möglichst weit fassen, etwa mit Dilthey als planmässige Thätigkeit der Erwachsenen auf das Seelenleben der Heranwachsenden; oder wenn uns das Juvenal'sche Wort: *mens sana in corpore sano* einfallen sollte, noch etwas bestimmter als die planmässige Thätigkeit der älteren Generation auf die leibliche und geistige Entwicklung der Heranwachsenden. Wenn wir dabei das Planmässige besonders betonen, so halten wir uns nur an das Wort: ἡ παιδαγωγική sc. τέχνη, die Kunst des Erziehens und Unterrichtens; um künstliche, d. h. eben um

planmässige und planvolle Veranstaltungen zur Besorgung dieses Geschäftes handelt es sich.

Richtet man nun das Nachdenken auf diese Kunst, so entsteht die Pädagogik als Kunstlehre, die Theorie von der Kunst des Erziehens und Unterrichtens. Sie ist zunächst ein empirisches Wissen von dem, was zu diesem Zweck geschieht, ist Darstellung und Theorie der Praxis. Aber als Theorie ist sie immer auch kritisch und so wird sie normativ: sie sagt nicht einfach, was ist und was geschieht und nimmt es kritiklos hin, sondern aus dem Zweck der Erziehung sowie auf Grund ihrer Kenntnis von den ihr zu Gebot stehenden Mitteln beurteilt sie das Bestehende und so hat sie, teilweise im Gegensatz dazu, zu bestimmen, was geschehen müsste und wie man zu verfahren hätte, um zu dem angestrebten Ziele zu gelangen; sie entwirft also Erziehungsideale, gibt Mittel an, wie diese Ideale zu verwirklichen sind und schreibt Methoden vor für Unterricht und Zucht. Dabei berührt sie sich mit der Ethik, auch wenn wir Schleiermachers Definition zu eng finden sollten, dass es sich in ihr um die sittliche Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere handle: sie berührt sich mit ihr in der Methode, indem sie deskriptiv anhebt, kritisch verfährt und normativ endigt; in Geist und Sinn, wenn wir Neueren die Ethik als Sozialethik fassen und das eudämonistische Element nicht von ihr ausgeschlossen wissen wollen; und in der Aufstellung und Ausführung der Ideale, die ja nicht einseitig ethische sein, aber durchaus ethisch orientiert werden müssen. Aber nicht nur von der Ethik ist sie abhängig, sondern nach rückwärts auch von der Psychologie: diese ist Voraussetzung und Hilfswissenschaft wie für die Ethik so auch für die Pädagogik. Sieht man sich nach Mitteln zur Erreichung pädagogisch wertvoller Ziele und nach den richtigen Wegen um, die zu diesen Zielen führen, so muss man sich bei der Psychologie Rats erholen, damit die Erziehung und Unterweisung eine naturgemässe, d. h. eine den Gesetzen des Seelenlebens angemessene und mit ihnen rechnende sei, sonst verfehlt sie mit Notwendigkeit ihren Zweck und schädigt ihr Objekt, indem sie ihm Gewalt anthut. Und was so die Psychologie der Einwirkung auf das geistige Leben, das leistet die Hygiene der körperlichen Erziehung: auch sie bildet deshalb eine der Voraussetzungen unserer Disziplin.

Wenn aber die Pädagogik als Kunstlehre eine Kunst, die Kunst der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts darzustellen und zu lehren hat, so muss sie sich bewusst bleiben, dass es auch hier wie bei jeder Kunst mehr noch als auf ein Wissen, auf das Können ankommt. Auch zur Jugenderziehung gehört vor allem der Mensch, der erzieht, gehört von seiner Seite Anlage und Takt, Herz und Liebe, Neigung und Lust, lauter Dinge, die nicht gelehrt und gelernt, sondern höchstens ausgebildet und vervollkommnet werden können. Deshalb gibt es Pädagogen, welche von einer pädagogischen Theorie und einer theoretischen Unterweisung und Anleitung überhaupt nichts wissen wollen, sondern dem absoluten Naturalismus huldigen. Allein gegen dieses Extrem gilt, dass es mit der Kunst des Erziehens doch wohl nicht anders sei als mit jeder Kunst: zur Kunst gehört Technik, und für diese existieren Regeln; und auch die

Tradition ist etwas, der Künstler steht als Sohn seiner Zeit unter den Einflüssen seiner Umgebung und auf den Schultern seiner Vorgänger. So gibt es auch für die erziehende Thätigkeit technische Regeln und eine traditionelle Form; und von ihnen handelt eine Theorie der Pädagogik auch. Endlich liegt es in dem sozialen Charakter ihres Gegenstands, dass sie sich nicht auf das Individuum und sein Wollen und Können allein verlassen, ihm die Bestimmung des Ziels und die Richtung des einzuschlagenden Wegs nicht zu völlig freiem Belieben überlassen kann. Über das Ziel muss man sich allgemein verständigen, die Kenntnis der psychischen Vorgänge und Prozesse muss den Einrichtungen im ganzen zu Grunde gelegt werden; erst innerhalb dieses Gesamtrahmens ist dann dem individuellen Können und der Naivetät des pädagogischen Taktes Aktionsfreiheit einzuräumen; wo freilich dieses Können und dieser Takt bis zur genialen Anlage sich erhebt, da streckt, wie die Kunsttheorie vor dem genialen Künstler, auch die Pädagogik die Waffen und lernt, statt belehren zu wollen. Dass bei ihrem engen Zusammenhang mit der Praxis und ihrem von Haus aus deskriptiven Charakter die pädagogische Kunstlehre, selbst in den Idealen, die sie aufstellt, zeitlich und räumlich bedingt und vom Milieu abhängig ist, versteht sich ebenso von selbst, wie ihre Beeinflussung durch die wechselnden ethischen und psychologischen Anschauungen. Man mag darüber streiten, ob dieser Mangel an Allgemeingiltigkeit dem rein wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik Eintrag thut: hier wo es sich um eine Geschichte derselben handelt, empfinden wir es jedenfalls nicht als Mangel, sondern vielmehr als Aufforderung zu historischer Betrachtung, die gerade in dieser Seite unseres Gegenstandes ihre Berechtigung und ihr willkommenes Objekt finden wird.

Schleiermacher, Erziehungslehre (Bd. 9 der philosophischen Werke); O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, Bd. 1, 1882; A. Döring, System der Pädagogik im Umriss, 1894. Dilthey, Ueber die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft, 1888.

2. Wenn nun aber so die Pädagogik beides einschliesst, Theorie und Praxis, Wissenschaft und Kunst, Ideal und Wirklichkeit, so hat auch eine Geschichte der Pädagogik eine doppelte Aufgabe. Sie ist einmal die Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin und Kunstlehre und leistet als solche der Theorie dieselben grossen Dienste, die die Geschichte der Philosophie im allgemeinen der philosophischen Theorie zu leisten hat. Wenn aber selbst diese ohne Bezugnahme auf die sie umgebende Kulturwelt nicht zu verstehen ist, so hat die Geschichte der Pädagogik die der Theorie zu Grunde liegende Wirklichkeit und die sie tragenden geistigen Strömungen jeder Zeit mit in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen und tritt damit als Darstellung praktisch-sozialer Bethätigung und Veranstaltung erst recht in engste Beziehung zur Kulturgeschichte, von der sie nach dieser Seite hin geradezu einen Teil bildet. Wie ein Volk seine Kinder erzieht, welche Einrichtungen es dafür trifft, welche Ziele es verfolgt und welche Mittel und Methoden dabei angewendet werden, das gehört zum Verständnis eines Volkstums doch mindestens ebensogut als das Wissen darum, wie es seine Häuser baut oder seine Waffen schmückt und ziert. Und umgekehrt erklärt und begreift sich nur aus diesem grösseren

Zusammenhang heraus die Sitte auch auf diesem Gebiet. Aber nicht einmal die Darstellung der idealen Systeme der Erziehung fällt aus diesem kulturgeschichtlichen Rahmen heraus: je bedeutender und genialer die Bildner solcher Ideale sind, desto mehr haben sie in ihnen nur das Beste und Höchste ihrer Zeit zusammengefasst und vereinigt, desto mehr haben sie die Ideale ihrer Zeit und ihres Volkes erfasst und dem Worte verliehen, was ihrer Zeit not that und ihren Volksgenossen als Bedürfnis vorschwebte und desto mehr haben sie damit auch wieder auf ihre Zeit gewirkt: sie haben zu ihr das lösende Wort gesprochen und sind so zugleich Führer und Profeten nach vorwärts geworden. Selbst von so utopischen Gedanken, wie diejenigen Platons im „Staate“ sind, gilt das in mannigfachem Sinn.

Wenn aber damit die Pädagogik durch ihre Geschichte hinausgerissen wird in das weite und vage Meer des Kulturgeschichtlichen, gegen das ja allerlei berechtigtes und unberechtigtes Misstrauen besteht, so bleibt sie umsomehr auf ihrem eigensten Boden durch die Dienste, die sie dem Erzieher und Lehrer der Jugend ganz direkt zu leisten im stande ist. Wenn sie zeigt, wie tief und wie sicher die Wurzeln der Einrichtungen gelegt sind, an denen er mitarbeiten soll, eben weil sie mit der ganzen Kultur eines Volkes und dem Werden derselben aufs engste verwachsen sind, so wird er erkennen, dass dieselben nicht so ohne weiteres und nicht ohne schwere Schädigung des Ganzen durch die Willkür eines Einzelnen, und wäre es auch der Mächtigste im Lande, beseitigt und umgestaltet werden können. Und wenn im wechselnden Spiel der Theorien und Methoden heute so vieles auftaucht, was sich mit dem Schein tiefster Weisheit und genialster Erfindungsgabe als neu ausgibt, so wird die Geschichte lehren können, wie vieles von diesem scheinbar Neuen schon dagewesen ist und wie wenig davon in der Praxis die Probe bestanden hat. So macht die Geschichte der Pädagogik konservativ und bescheiden und wird ein Schutz gegen Pietätlosigkeit und eine Verteidigungswaffe gegen Angriffe auf das Bestehende, gegen sich überstürzende Neuerungen. Aber dieser konservative Zug der Geschichte ist doch nur die eine Seite: nicht alles Wirkliche ist vernünftig, und doch ist nur das Vernünftige wert wirklich zu sein und erhalten zu werden. In der Geschichte zeigt sich auch, zeigt sich erst recht der fortschrittliche Zug aller menschlichen Kulturentwicklung.

> So ging es ewig an diesem Ort,
> Und wird so gehen ewig fort —

ist die Sprache des geschichtlosen Menschen;

> Und aber nach fünfhundert Jahren
> Will ich desselbigen Weges fahren,

antwortet darauf kritisch und skeptisch die Geschichte. Dass auch unser Schulwesen und unsere Anschauungen von Erziehung und Unterricht einer beständigen Umbildung unterworfen sind und dass es im Lauf der Dinge auch an plötzlichen Brüchen und ruckweisen Änderungen nicht gefehlt hat, auch das lehrt uns die Geschichte. Deshalb würde es von borniertem und unhistorischem Sinne zeugen, wenn einer meinen wollte, wir haben

heute das Höchste und für alle Zeiten Beste erreicht. Mit der Umgestaltung der uns umgebenden Kulturwelt muss sich auch die Erziehungsweise ändern; und wenn wir finden sollten, dass wieder einmal eine Zeit alt geworden und ein Neues im Anzug ist, so werden wir uns in Konsequenz davon auch dem nicht verschliessen dürfen, dass diese neue Zeit andere Bedürfnisse zeigt und zu ihrer Befriedigung sich andere Ziele setzen und andere Mittel zu ihrer Erreichung aufsuchen und finden wird; und dieser Gedanke wird uns nicht betrüben, sondern wir werden es zu verstehen suchen und mit einer gewissen Ergebung in unbequemer Übergangszeit unsere Pflicht thun — im Dienst des Alten, aber mit Verständnis für die Richtungslinien, die auf ein kommendes Neues hinweisen, entschlossen zur Verteidigung des Bestehenden, aber nicht borniert an allem festhaltend, weil es bestanden hat und besteht; denn es ist wirklich nicht alles vernünftig, nicht alles wert erhalten zu werden. Aber auch in anderer Weise noch lernt aus der Geschichte jeder das, was bei menschlichem Handeln vor allem not thut — Bescheidenheit: mit all' seinem Können und Wissen, mit all' seinen neuen Ideen ist der Einzelne doch immer nur ein kleines Rädchen im grossen Getriebe geschichtlicher Entwickelung; je sozialer wir denken, desto mehr müssen wir erkennen, dass alles menschliche Handeln, also auch das Erziehen und Unterrichten ein Dienen, ein Dienst am Ganzen und im Ganzen ist.

3. Das Gesagte kann uns nach zwei Seiten hin für die Umgrenzung der uns gestellten Aufgabe Anhaltspunkte geben. Die Geschichte der Pädagogik hat zunächst darzustellen, wie thatsächlich bei einem bestimmten Volk und zu einer bestimmten Zeit erzogen wurde: gerade darin ist sie ja Kulturgeschichte und operiert mit allen Hilfsmitteln kulturgeschichtlicher Forschung, unter denen wenigstens für die neuere Zeit die Ergebnisse der Statistik ausdrücklich genannt sein mögen. Aber auf der andern Seite darf sie auch die Theorie und die von ihr aufgestellten Ideale nicht vernachlässigen. Für die Geschichte der Ethik ist dagegen neuerdings ein Einwand erhoben worden, der auch für diejenige der Pädagogik Geltung hätte, wenn er dort zutreffend wäre: in diesen Theorien, sagt man, die ja nur Ideale aufstellen, finden wir eben das nicht, was Leben und Wirklichkeit geworden sei, sondern lediglich den Ausdruck der individuellen Richtung und Meinung dessen, der sie aufgestellt habe. Allein einerseits ist schon darauf hingewiesen, dass auch die bedeutendsten Theoretiker, oder vielmehr, dass je bedeutender ein Theoretiker ist, er sich um so weniger individuell willkürlich und schrullenhaft den Einwirkungen und Einflüssen seiner Zeit und seiner Umgebung entziehen kann, dass er also doch immer mit der lebendigen Wirklichkeit in Fühlung bleibt und aus ihr schöpft. Und andererseits greift ja die Theorie auch wiederum reformatorisch nach vorwärts in Praxis und Leben ein und bildet den Ausgangspunkt für neue Reihen in der Entwicklungsgeschichte eines Volkes, selbst dann, wenn sie derselben antizipierend weit voran eilt. Jedenfalls aber lehren uns die Ideale der Theoretiker, welche Bedürfnisse in einer Zeit gerade von den besten und geistig höchst stehenden Menschen empfunden wurden; denn von der Praxis abweichende Ideale werden nur dann aufgestellt, wenn

der Geist mit der Praxis zerfallen ist, und die Ideale zeigen, nach welcher Richtung hin die Notwendigkeit einer Änderung und Besserung sich spürbar macht: sie sind die schärfste Art zu kritisieren und zu protestieren. Zugleich aber geht aus dem Gesagten hervor, dass nicht jede Theorie Anspruch hat auf einen Platz in der Geschichte der Pädagogik, sondern nur diejenigen, die gesättigt sind mit Wirklichkeitsgehalt und ihrerseits Wirklichkeit zu werden und zu schaffen die Kraft haben. Dem Takt des Geschichtschreibers muss es überlassen bleiben, wie er die Auswahl trifft, und in welchem Verhältnis er überhaupt Theorie und Praxis in verschiedenen Zeiten verschieden berücksichtigt.

Schwieriger ist die Entscheidung der Frage nach dem Umfang im extensiven Sinn. Die Kenntnis von dem Bildungswesen und der Bildungsarbeit eines Volkes gehört mit zu dessen allgemeiner Geschichte und zur Geschichte der Entwicklung seiner Kultur. Dass also in einer die Kultur mit umfassenden Geschichte der Perser oder der Chinesen auch die persische oder die chinesische Pädagogik behandelt werden muss, versteht sich von selbst. Daher scheint es nahe zu liegen, demgemäss auch eine Geschichte der Pädagogik ganz umfassend zu gestalten und sämtliche Völker in den Kreis der Betrachtung einzuziehen. Und dass das der Neigung der Zeit entspricht, beweist der Umstand, dass zwei grossangelegte Werke der Gegenwart unserer Disziplin wirklich diesen Umfang zugewiesen haben; wie weit freilich gerade diese Abschnitte gelesen und studiert werden, wird man wenigstens fragen dürfen. Allein in je engerem Zusammenhang die Erziehung mit dem jeweiligen Kulturzustand eines Volkes, mit seinen sittlichen und religiösen Anschauungen und seinen staatlichen Einrichtungen steht, desto sicherer gehört bei den uns fernstehenden Völkern die Pädagogik durchaus zusammen mit der Darstellung ihres gesamten Kulturlebens; eine Geschichte ihrer Pädagogik, losgelöst von allem Übrigen, ist kaum möglich und verständlich, jedenfalls ohne allen Wert und vermöchte höchstens das neugierige Interesse für Kuriositäten zu wecken oder zu befriedigen.

Dazu kommt aber noch eines: was auf einem so fremden Boden, bei so ganz anders gearteten Völkern geschehen ist und geschieht, hat keinerlei Beziehung zu der Art, wie wir es machen, hat auch nie irgend welchen Einfluss auf uns geübt; gerade deshalb kann es Interesse nur gewinnen im Rahmen eines geschichtlichen Gesamtbilds, nicht aber als Stück für sich. Uns führt das aber zu der Frage, was denn eine Geschichte der Pädagogik leisten kann und soll? Es ist schon angedeutet und liegt speziell hier im Zweck dieses Handbuchs, dass sie mit bestimmt ist dem praktischen Interesse der Ausrüstung für das Lehramt zu dienen. Zum Verständnis unserer pädagogischen Gegenwart muss man die pädagogische Vergangenheit in dem Masse kennen und studieren, als jene in dieser wurzelt und von ihr abhängig ist. Daher hat man das Recht mit Rücksicht auf diesen praktischen Zweck den Umfang für dieses geschichtliche Studium festzusetzen; der eigene wissenschaftliche Sinn aber wird dafür sorgen, dass diese offen eingestandene Beziehung auf die Praxis im ganzen nicht zu einem kleinlichen Hinüberschielen auf dieselbe im einzelnen wird.

So bin ich denn der Meinung, dass RAUMER im wesentlichen richtig als Anfangspunkt für die Geschichte der Pädagogik das Wiederaufblühen der klassischen Studien bezeichnet hat, bin aber bereit, naheliegenden Einwendungen, die dagegen erhoben werden können, gewisse notwendige Konzessionen zu machen. Perser und Chinesen gibt man ja freilich leicht preis, aber Griechen und Römer — haben sie nicht auch hier wie in so vielem andern, ja gerade vor allem hier mächtig auf uns gewirkt? sind sie nicht auch darin für uns Vorbild und wir von ihnen abhängig geworden? Offenbar läuft hier eine Verwechslung mit unter: worin uns die Römer und vor allem die Griechen Vorbilder geworden sind und uns beeinflussen, das ist am wenigsten die Art, wie sie ihre Kinder erzogen haben. Ihre Sprache und die darin niedergelegten Gedanken und Ideale, ihre Kunst und Poesie, ihre philosophischen Systeme und ethischen Reflexionen, ihre politischen und rechtlichen Institutionen: das alles bildet wie das vielfach noch immer unerreichte Muster so auch die Grundlage für unsere Kultur. Daher ist die lateinische Sprache und sind die griechischen Autoren so wertvolle Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstände in unseren Gymnasien. Dagegen weicht ihre Art der Jugenderziehung so sehr ab von der unsrigen und hängt so eng zusammen mit ihrer nationalen Welt- und Lebensanschauung, beruht so wesentlich mit auf der Natur ihres Landes und ganz besonders auch auf dem Institut der Sklaverei, dass wir sie doch nur im ganzen Zusammenhang mit ihrer nationalen Geschichte und Existenz, als etwas Vergängliches und Vergangenes, als einen Teil der griechischen und römischen Privataltertümer oder als ein Stück ihrer Philosophie verstehen und würdigen können. In diesem Sinne ist selbst das, was Platon und Aristoteles über die Erziehung für den Staat und im besten Staat gelehrt und gefordert haben, so interessant es durch den sozialpolitischen Gesichtspunkt an sich sowohl als für die Auffassung der Systeme beider Philosophen ist, von einer Geschichte der Pädagogik auszuschliessen.

Bedeutsamer, auch nach dem oben aufgestellten praktischen Kanon bedeutsamer als das griechische ist das römische Bildungswesen, sofern die Rhetorenschulen in Praxi und die dafür aufgestellte Theorie in Quintilians *Institutio oratoria* nicht nur auf die Gestaltung der christlich germanischen Bildungsanstalten eingewirkt haben, sondern namentlich die letztere auch noch von den Humanisten vielfach als Ideal angesehen und ihrer Theorie und Praxis zu Grunde gelegt worden ist; und das zweite gilt auch von der pseudoplutarchischen Schrift über die Erziehung der Kinder. Aber eine selbständige Behandlung kann dieses Römische darum doch nicht beanspruchen, und so wird es genügen, an den genannten Orten darauf zurückzuweisen und das Nötigste darüber bei dieser Gelegenheit nachzuholen. Denn Raumer gegenüber bin ich nun allerdings der Meinung, dass die Pädagogik des Humanismus nicht verstanden werden kann ohne Kenntnis des mittelalterlichen Unterrichtswesens: der Gegensatz zu demselben bildet die negative Voraussetzung zu dem positiv Neuen, das sie gebracht hat. Freilich ist das mittelalterliche Bildungswesen heute in allem Wesentlichen überwunden und beseitigt, und daher würde nach

dem oben Gesagten Raumer doch im Rechte sein, wenn er es ausschliesst. Allein das Werden der Neuzeit fordert die Kenntnis dessen, aus dem das Neue herausgewachsen und dem es gegenüber getreten ist. Und so bleibt doch nur der Mittelweg, der Darstellung der Neuzeit vom Beginn der Renaissance an eine kurze Übersicht über das Schulwesen des Mittelalters voranzuschicken, und dabei muss dann auch auf das Herauswachsen desselben aus dem römischen Altertum mit einigen Worten Bezug genommen werden.

Über die Erstreckung nach vorwärts kann dagegen kein Streit und Zweifel sein. Das Interesse am Studium der Geschichte der Pädagogik ist ein aktuelles und der Gewinn desselben soll der Gegenwart zu gute kommen; deshalb muss sie auch herabgeführt werden bis auf die Gegenwart, sonst bliebe gerade für das Verständnis dieser letzteren eine Lücke und die historische Kontinuität wäre unterbrochen. Und da es zunächst Deutsche sind, an die sich dieses Handbuch wendet, so versteht es sich von selbst, dass es die deutsche Gegenwart ist, an die wir dabei denken, dass wir also in unserer Darstellung vorzudringen haben — konkret ausgedrückt bis auf die Berliner Konferenz und die im Zusammenhang mit ihr stehende Umgestaltung des Schulwesens in allen grösseren deutschen Staaten. Die Wirkung dieser Änderungen und Experimente, wie der Frankfurter Versuch einer Einheitsschule oder die Einrichtung von Mädchengymnasien gehören dagegen der Zukunft an und fallen deshalb nicht mehr oder noch nicht unter den Begriff der „Geschichte.“

Das eben Gesagte gibt noch zu einer weiteren Begrenzung und Verwahrung Anlass. Es war von griechischer, von römischer Erziehung und Pädagogik die Rede, der Endpunkt für unsere Darstellung wurde mit Beziehung auf Vorgänge in Deutschland festgesetzt. Motiviert wurde dies letztere damit, dass dies uns als Deutschen am nächsten liege. Und diesen nationalen Hinter- und Untergrund will dieses Buch auch in keinem Augenblick verleugnen: uns interessiert vor allem die Geschichte der Erziehung in Deutschland. Aber auf der andern Seite bin ich der letzte, der in nationaler Verblendung und chauvinistischem Übereifer die mächtigen Impulse leugnet und übersieht, welche auf die Pädagogik der modernen Welt im ganzen im Zeitalter des Humanismus von Italien, im 17. Jahrhundert von Böhmen und England, im 18. von Frankreich und der Schweiz ausgegangen sind. Gerade sie aufzusuchen und darzustellen, wird eine meiner Hauptaufgaben sein. Dagegen ist es schwerlich bloss nationale Eigenliebe, wenn ich meine, dass diese fremden Impulse neben den eigenen, an denen es ja auch nicht gefehlt hat, am stärksten und nachhaltigsten doch auf und in Deutschland gewirkt haben, und dass darum hier für eine Geschichte der Pädagogik der geeignetste Standort sei. Ob wir in Gefahr sind, diesen Vorzug zu verlieren, das könnte erst eine nähere oder fernere Zukunft lehren: Erwägungen darüber eignen sich daher vielleicht für sorgende Schlussbetrachtungen, nicht aber für die geschichtliche Darstellung selbst. Und der zweiten Abteilung dieses Bandes muss es überlassen bleiben, zu zeigen, wie die Entwicklung der pädagogischen Ideen das Schulwesen anderer Länder in unseren Tagen gestaltet

hat und ob nicht hierin z. B. in Nordamerika oder in Frankreich, neuerdings eigenartige Bahnen eingeschlagen und neue Ziele angestrebt werden.

Endlich noch eines. Nach dem Zweck des ganzen Werkes, in den sich diese Geschichte der Pädagogik einzufügen hat, werden für uns die höheren Schulen, Gymnasium und Realschule, von besonderer Wichtigkeit sein, während z. B. die methodologische Seite des Volksschulunterrichts ganz in den Hintergrund zu treten hat und nach oben hin auch eine irgendwie ins Einzelne gehende Geschichte der Universitäten ausgeschlossen bleiben muss. Aber völlig darf doch weder die Volksschule noch die Universität übergangen werden. Wer wollte z. B. von der Scholastik oder vom Humanismus reden, ohne auf die Schaffung und Umgestaltung der Universitäten durch sie hinzuweisen? Wer von Kominskys oder Pestalozzis Pädagogik, ohne ihre Bedeutung für die Volksschule hervorzuheben? Und auch sachlich kann doch unmöglich von einem Stufenbau die breite Treppe zu unterst und die schöne Krönung des Gebäudes oben ganz weggelassen und nur das Mittelstück für sich frei in die Luft gestellt werden. Ja man wird geradezu sagen können und betonen müssen, dass es für die Gymnasien vom Übel und von ihren Vertretern ein Unrecht gewesen ist, dass sie und wenn sie die Fühlung mit der Volksschule und der Volksschulpädagogik allzusehr verloren haben; und ebenso wird eine etwaige Reform des teilweise doch recht im Argen liegenden Hochschulunterrichts vor allem auf die Wiederanknüpfung des zerrissenen Bandes zwischen Schule und Universität bedacht sein müssen. Das richtige Verhältnis in der Darstellung aber und das Mass des den beiden andern einzuräumenden Platzes wird sich aus der thatsächlichen Stellung und Beziehung dieser verschiedenen Unterrichtsstufen zu verschiedenen Zeiten und aus der verschiedenen Berücksichtigung derselben bei den pädagogischen Theoretikern ergeben müssen und unschwer ergeben, ohne dass sich hierüber einleitend Bestimmtes voraussagen liesse.

4. Aus dem Vorangehenden folgt für die Einteilung des Ganzen, dass zunächst in einem kürzeren ersten Abschnitt eine übersichtliche Darstellung der mittelalterlichen Pädagogik zu geben ist. Daran schliesst sich in einem zweiten Abschnitt die Pädagogik des Humanismus an, d. h. die Geschichte sowohl der Theorien der humanistischen Pädagogen als des durch sie begründeten Schulwesens im 16. Jahrhundert auf protestantischem und dann auch auf katholischem Boden. Dieses humanistische Schulwesen zerfällt im 17. Jahrhundert und es beginnt daher eine Opposition dagegen — erst als theoretische Kritik, die neue Gedanken über eine völlige Umgestaltung der Erziehungsaufgaben und Erziehungsmittel weckt, und dann praktisch zu allerlei vereinzelten Versuchen thatsächlicher Änderung und Erneuerung führt; davon handelt der dritte Abschnitt, der zeitlich das 17. und einen Teil des 18. Jahrhunderts umfasst.

Ein wirklich Neues kommt jedoch erst seit der Mitte und um die Wende des 18. Jahrhunderts durch und mit dem Neuhumanismus, durch den das scheinbar Abgestorbene wieder belebt und mit einem anderen höheren Geiste erfüllt und des weiteren dann das Gymnasium der Gegenwart begründet wird. Ihm zur Seite aber geht von Anfang an eine

realistische Strömung, die sich schon in jener Opposition der vorigen Periode ankündigt, mit dem Umschwung der Weltanschauung im 17. Jahrhundert zusammenhängt und an der Aufklärung des achtzehnten einen festen Halt gewinnt: sie setzt sich in unserem Jahrhundert, unter dem Einfluss des mächtigen Aufschwungs der Naturwissenschaften, in einem blühenden Realschulwesen siegreich durch. Der Entwicklung dieser beiden Richtungen in Theorie und Praxis geht der vierte Abschnitt nach; schon in ihm tritt aber auch der Gegensatz zwischen den beiden zu Tage. Doch werden wir diesen Kampf um die Schulreform, der sich nicht bloss zwischen Humanismus und Realismus abspielt, sondern in den auch andere, neuerdings namentlich nationale Gesichtspunkte mit eingreifen, in einem besonderen fünften Abschnitt zu schildern versuchen. Derselbe wird uns zugleich in die ganze Unruhe und Gährung unserer Zeit hineinblicken lassen; durch die Berliner Konferenz hat er einen vorläufigen Abschluss gefunden; dass es aber nur ein vorläufiger ist, geht daraus hervor, dass das neue soziale Element, das gegenwärtig alle Fragen in seine Wirbel und Kreise zieht, bei diesen Reformen noch nicht zu Worte kam, und doch kann man den Einfluss, den es auf unsere Gedanken über die Schule und auf die Gestaltung derselben haben wird, bereits an allerlei Zeichen spüren und merken.

Wie sich aber dann innerhalb dieser fünf grossen Abschnitte die Gliederung und Anordnung im einzelnen zu gestalten hat, das muss sich aus der Darstellung selbst ergeben. Schon bei ihnen kann man im Zweifel sein, ob man das Richtige getroffen hat; die Geschichte ist ein Kontinuum, jede Periodisierung ist willkürlich und künstlich und reisst Zusammenhängendes auseinander. Ich würde daher Bedenken getragen haben, auch nur sie vorher zu bestimmen und anzugeben, wenn sich nicht doch in diesem Falle die Teilung fast ungesucht ergäbe und als eine auf der Hand liegende wie eine natürliche und notwendige aussähe. Sie entspricht überdies auch ungefähr der allgemein historischen Gliederung.

5. Die allgemeine Zeit- und speziell die Kulturgeschichte wird den Rahmen abzugeben haben, in den wir die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts hineinstellen, und insofern partizipiert sie an den für jene erschlossenen Geschichtsquellen überhaupt. Aber auch für sie selbst fliessen die besonderen Quellen reichlich genug. Für die Praxis sind es die auf das Schulwesen sich beziehenden Gesetze der Staaten und Städte, die Schul- und Kirchenordnungen, die amtlichen Lehrpläne und Prüfungsreglements, statistische Angaben und Mitteilungen privater oder amtlicher Art, neuerdings namentlich auch die anlässlich der grossen Welt- oder Landesausstellungen üblich gewordenen, im Auftrag der Regierungen verfassten Monographien über das Schulwesen einzelner Staaten, und endlich und vor allem die Programme und Festschriften der einzelnen Anstalten. Ausserdem geben auch die Schulbücher wichtigen Aufschluss über das, was gelehrt wird und über das Wie des Unterrichtsbetriebs. Für die Theorie sind es natürlich die Schriften der hervorragendsten Pädagogen und pädagogischen Schriftsteller selbst, wobei wir übrigens die Grenzen nicht weit genug

ziehen können und z. B. auch Männer wie Goethe zu ihnen rechnen müssen, wenn wir an seinen Wilhelm Meister denken.

Ein umfassendes Quellenwerk, in dem Urkunden und Darstellung mit einander abwechseln, sind die „*Monumenta Germaniae Paedagogica*. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge.“ Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach. Seit 1887 sind davon bis zu diesem Augenblick 16 Bände erschienen. Als Ergänzung dazu dienen die seit 1890 erscheinenden Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, ebenfalls von Kehrbach herausgegeben. Weiter sind zu nennen Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache 1885—86. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen im 16., 17. und 18. Jahrhundert 3 Bde. 1858—64. Zahlreich sind die Sammlungen von Schriften pädagogischer Theoretiker, so K. Richters pädagogische Bibliothek; H. Beyer, Bibliothek pädagogischer Klassiker herausgeg. von Mann; Fröhlih, Die Klassiker der Pädagogik; Lindner, Pädagogische Klassiker; Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, herausgegeben von Gansen, Keller und Schulz; Bibliothek der katholischen Pädagogik, herausgeg. von F. X. Kunz.

Unter den sekundären Quellen nenne und charakterisiere ich hier nur die wichtigsten in Kürze. Die Geschichte der Pädagogik ist eine noch junge Disziplin, kaum älter als ein Jahrhundert. Um so mehr darf es als ein Beweis für das Interesse der Neuzeit an pädagogischen Fragen angesehen werden, dass gerade in der Periode der Aufklärung, die sonst so selten ihren Blick auf die Vergangenheit gerichtet hat und daher als geschichtlos verschrieen ist, die ersten Versuche einer solchen Geschichte erschienen sind und in raschem Fluge zahlreiche Werke über diesen Gegenstand aufeinander folgten. Der erste noch recht unvollkommene „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist,“ ist von K. E. Mangelsdorf 1779. Der nächste ist Ruhkopf, „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit“ (1. Teil bis Ratich 1794). Endlich hat ebenfalls noch am Schluss des vorigen Jahrhunderts A. H. Niemeyer in der dritten Auflage seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ von 1799 als dritten Teil einen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ hinzugefügt. Und diesem Vorgang folgte dann in unserem Jahrhundert Chr. Schwarz, der seiner „Erziehungslehre“ 1813 einen historischen Anhang beigab, den er in der zweiten Auflage von 1829 noch selbstständiger gestaltete und in zwei Bänden dem Ganzen voranstellte. Dieses Werk, das in umfassendster Weise die Pädagogik aller Völker umspannt, ragt auch inhaltlich so weit über seine Vorgänger hinaus, dass Schwarz gewöhnlich als der eigentliche Begründer der Geschichte der Pädagogik bezeichnet wird. Wie er und Niemeyer haben dann verschiedene andere pädagogische Systematiker eine übersichtliche Darstellung der Geschichte ihrer Disziplin zu Anfang oder am Ende ihrem Werke beigefügt, so, um nur einige zu nennen, Karl Rosenkranz seiner „Pädagogik als System“ (1848) vom Hegelschen Standpunkt aus, Christ. Palmer seiner „evangelischen Pädagogik“ (1853) in kirchlich-pietistischem Geiste, der auch in der Beurteilung des Vergangenen recht einseitig störend zu Tage tritt, und neuestens O. Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre,“ deren erster Band (1882) die geschichtlichen Typen des Bildungswesens geschickt und fein charakterisiert. Auch Lorenz v. Steins geistvolle Ele-

mente der Geschichte des Bildungswesens im 5. und 6. Teil seiner Verwaltungslehre (2. Aufl. 1883) gehören hieher; sie sind mit Gewinn zu lesen, aber mit Vorsicht zu benützen.

Selbständig und losgelöst von systematischer Darstellung hat F. Cramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung" (1832—38) als Hegelianer — leider nur die Erziehung im Altertum behandelt; und auch das Erscheinen seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters" (1843) hat aus dem Torso kein Ganzes gemacht, so wertvoll auch das Gegebene ist. Dagegen hat Karl v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" (erstmals 1842—52, zuletzt in 5. Aufl. 1877) nur die Neuzeit behandelt: sichere Beherrschung eines für seine Zeit reichen Quellenmaterials, lebendige Darstellung und scharf umrissene Charakteristik zeichnen das geistreiche Werk aus; die energische Einseitigkeit des Verfassers reizt oft zum Widerspruch, aber auch da, wo man gegen sein theologisch gefärbtes Urteil einen solchen erheben muss, lässt man sich dasselbe doch aus dem Munde dieser ganzen sittlichen Persönlichkeit gefallen und versagt ihm weder Beachtung noch Respekt. Das umfassendste Werk war bis jetzt K. Schmidts „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben" 1860—62, in 4. Aufl. 1890 begonnen. In den vier stattlichen Bänden steckt viel Arbeit und Fleiss; aber — auch die 4. Auflage zeigt das — das Unternehmen übersteigt bei weitem Eines Menschen Kraft und musste darum unvollkommen ausfallen; dazu fehlt es an der völligen Klarheit des philosophischen Standpunkts, an der Unbefangenheit des Urteils und an der Tiefe seiner Begründung; und dazu vermissen wir hinter der Weltanschauung, die hier im Gegensatz zu Raumer vertreten wird, auch jenes Pathos der Überzeugung, das uns bei diesem seinem Antipoden so charaktervoll anmutet. Seit 1884 ist ein noch umfassender angelegtes Werk im Erscheinen begriffen, K. A. Schmids „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit," das den in der Schwierigkeit der Aufgabe liegenden Fehler des zuletzt genannten dadurch zu vermeiden sucht, dass die einzelnen Abschnitte von verschiedenen Gelehrten und Schulmännern bearbeitet werden; allein die Folge davon ist eine grosse Ungleichmässigkeit im ganzen, zumal da neben tüchtigen und gründlichen Kennern, wenigstens im ersten und zweiten Band auch allerlei Dilettanten zu Wort gekommen sind. Bis jetzt sind drei Bände davon erschienen.

Nicht ungenannt lassen wir die von demselben Herausgeber K. A. Schmid geschaffene, in 2. Auflage von Schrader besorgte „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" mit ihren zahlreichen und zum Teil recht ausführlichen historischen Monographien, unter denen sich neben manchem Minderwertigen und total Dilettantenhaften gerade auch auf historischem Gebiete viele Arbeiten von grossem und bleibendem Werte finden. Von kleineren Handbüchern nenne ich nur H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl. 1892 und J. Baumann, Einführung in die Pädagogik 1890, letzteres etwas gar zu kurz. In der Mitte zwischen den grösseren Werken und diesen kleineren Lehrbüchern steht A. Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik 1876, vom streng katholisch-ultramontanen Standpunkt aus, und darin so befangen, dass

es der Verfasser nur schwer über sich gewinnt, das Wort Reformation ohne Anführungszeichen zu schreiben.

Endlich ist wohl als bedeutsamstes Werk für die Geschichte der Pädagogik gerade in dem von uns festgestellten Umfang und Sinn das Buch von Fr. Paulsen zu nennen: „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht" 1885. Ein gut und fesselnd geschriebenes, überaus geschickt gemachtes und wirkungsvolles Buch; und auch als streng wissenschaftliche Leistung höchst wertvoll, wenn gleich hinter dem reichen Wissen auf dem speziell pädagogischen Gebiete die allgemein historischen Zusammenhänge etwas in den Hintergrund treten. Das Werk ist „tendenziös," d. h. es hat eine bestimmte Absicht: die Schlussbetrachtung stellt „die Aufgebung des altklassischen Unterrichts" in Aussicht und bezeichnet „den Utraquismus unserer Gymnasien, die mit dem hergebrachten Unterricht in den alten Sprachen den Unterricht in den neuen Wissenschaften und in den modernen Sprachen verbinden wollen," als auf die Dauer unhaltbar. Unter diesen Gesichtspunkt tritt dann auch die vorangehende Geschichtsdarstellung: im Sinn der Schlusstendenz werden zahlreiche Zeugnisse gegen die altklassischen Studien und gegen den Utraquismus gesammelt und polemisch gegen sie verwertet, und infolge davon scheint es dann fast so, als ob der ganze Entwicklungsgang unseres gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart so etwas wie ein Fehlgang gewesen sei. Gewiss ist das nicht die Meinung Paulsens, wie seine inzwischen erfolgten Veröffentlichungen auf diesem Gebiet deutlich zeigen, aber es konnte so gedeutet werden und ist inmitten des heftigen Kampfes um die Schulreform auch vielfach von Freund und Feind so aufgefasst worden, so dass das Buch ein Zeichen wurde, dem widersprochen ward. Heute wo man sich hin und her näher gekommen ist, urteilt man gerechter darüber, und wenn man darin auch immer noch in glänzender Form nur halbe Wahrheit sehen sollte, so wird man dem Verfasser doch dankbar sein müssen, dass er mit aller Energie uns auch einmal diese andere Seite der Medaille hat sehen lassen, neben dem Licht auch den Schatten. Wer diesen zum erstenmal zeigt, wird mit Notwendigkeit zur Einseitigkeit neigen, aber auch darauf gefasst sein müssen, dass die Leser an der neuen Beleuchtung erschrecken und das gewohnte Licht vermissen. Ich bekenne ausdrücklich und gern, dass ich dem Werke Paulsens sehr viel verdanke — nicht nur eine Fülle von Material, sondern auch die Nötigung zu kritischer Vorsicht, die sich freilich auch oft gegen ihn selber kehrt.

In ganz anderem Masse einseitig ist die durch und durch polemische Schrift von Paul Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwicklung (1894). Der leidenschaftliche Eifer des Verfassers, zu beweisen, was ihm von vorn herein feststeht, dass das Dogma vom klassischen Altertum zu den, wenn auch einstmals weltgeschichtlich notwendigen, Irrtümern gehöre und die Gegenwart Befreiung von demselben verlange, und seine barocken Anschauungen von den pädagogischen Aufgaben der Zukunft thun dem Wert des einseitig zusammengetragenen

und tendenziös verwerteten Materials vielfach übeln Eintrag, und daher ist das Buch nur mit äusserster Vorsicht zu gebrauchen und mit aller Reserve unter den sekundären Quellen hier mit aufzuführen; dass uns in diesem grellen Lichte vieles wirklich von einer neuen und interessanten Seite sich zeigt, braucht deswegen doch nicht verkannt zu werden.

Zum Beweis, wie wertvoll Lokalschulgeschichten sein können, sei gleich hier KOLDEWEY's Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig (1891) genannt: die treffliche Darstellung dieses Schulwesens im engen Rahmen eines kleinen deutschen Ländchens lehrt uns den Entwicklungsgang der Schule und der pädagogischen Theorien im ganzen erkennen und verstehen. — Auch BURSIANS Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart (1883) erwähne ich schon hier, freilich ein wenig gelungenes Buch.

Die vorstehende Übersicht lehrt zugleich noch eines, dass es schwer ist, auf unserem Gebiet eine ganz unbefangene und rein historische Darstellung zu geben. Vielleicht ist die Geschichte der Pädagogik dazu noch eine zu junge Disziplin, vielleicht hängt es auch mit der praktischen Seite der Pädagogik zusammen, welche es der historischen Betrachtung zur Pflicht macht, jede Erscheinung darauf hin anzusehen, was an ihr für die Praxis der Gegenwart noch haltbar und brauchbar sei. So ist die Geschichte der Pädagogik kritisch vom Standpunkt der Gegenwart aus. Die Aufgabe aber ist daneben doch die, diese praktische Beurteilung mit der rein historischen zu verbinden, welche das Einzelne auf sein Existenzrecht im Rahmen seiner Zeit und seiner geschichtlichen Entwicklung hin zu prüfen hat. Dieses genetische Verstehen muss immer die Hauptsache bleiben.

Dasselbe wendet sich vor allem den aufeinanderfolgenden Einrichtungen und Methoden, Grundsätzen und Systemen zu, dagegen tritt das Persönliche in den Hintergrund. Aber ganz unberücksichtigt kann doch auch dieses nicht bleiben; im allgemeinen nicht, weil ja Menschen die Träger jener Einrichtungen und Systeme sind, und namentlich heute nicht, wo sehr zum Nachteil von Schule und Erziehung an die Stelle von Personen und Menschen immer mehr Verordnungen, Methoden und unpersönliche Kräfte getreten sind. Dass das Subjekt und das Objekt aller Erziehung der Mensch ist, bleibt aber dennoch in Geltung, und daher werden wir uns freuen, wo wir auf Menschen stossen, und es beklagen, wo ein Unpersönliches, in unserer Zeit eine immer unpersönlicher und blutleerer werdende Bureaukratie, den Menschen eliminiert, um nicht zu sagen: erdrosselt hat. Dieses Beispiel mag uns zugleich zeigen, wie eine ganz objektive Darstellung ungesucht zum Protest werden kann gegen moderne Auffassungen und Einrichtungen. Auf solche Beziehungen der Vergangenheit zur Gegenwart hinzuweisen, wird sich darum der Geschichtschreiber der Pädagogik nicht versagen, auch auf die Gefahr hin nicht frei von Tendenz zu erscheinen; denn die Geschichte soll in diesem Falle wirklich eine Lehrmeisterin sein.

Persönliches findet sich vielfach in den beiden Sammelwerken, der Allgemeinen deutschen Biographie, und in der Allgemeinen Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste von ERSCH und GRUBER, obgleich hier ähnlich wie in unseren Konversationslexicis das Pädagogische, natürlich mit Ausnahmen, immer noch zu stiefmütterlich behandelt ist.

Erster Abschnitt.

Das Unterrichtswesen des Mittelalters.

Neben den schon genannten umfassenden Werken zur Geschiche der Pädagogik, in denen auch das Mittelalter zur Darstellung kommt, ist dasselbe auf sein Unterrichtswesen hin speziell, im ganzen oder in einzelnen Perioden, bearbeitet worden von O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens, von den ältesten Zeiten bis auf Karl den Grossen 1892. Fr. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts 1885. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters 1860. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Uebergang vom Mittelalter zur Neuzeit 1882. G. Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten Bd. I, 1888. Siegmund Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525 (*Monum. Germ. Paedagogica* Bd. III) 1887. Schmid, Geschichte der Frziehung Bd. II, 1.

Als das weströmische Reich im 4. und 5. Jahrhundert unter dem Anprall der germanischen Scharen zusammenbrach und sich gleichzeitig, erst noch in demselben, dann in den auf seinen Trümmern errichteten germanischen Staaten die Christianisierung des ganzen Abendlands vollzog, da ging auch auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens das Bestehende in der Hauptsache zu Grunde. Eine in sich morsch gewordene Kultur erlag der rohen Naturkraft eines Volkes, das doch nicht bloss nationale Vorliebe sich scheut ein barbarisches zu nennen und das jedenfalls für die Aneignung und Assimilierung fremder Kulturelemente beanlagt war wie wenige. Und ganz war ja auch die römische Kultur mit dem römischen Staat nicht vom Erdboden weggefegt worden. Die Kirche, welche freilich von innen heraus ebenso zum Untergang des Reiches beigetragen hatte wie von aussen her der Anprall der deutschen Stämme, hatte Reste jener Kultur in sich aufgenommen und wahrte nun die Kontinuität von Rom herüber zu den Reichen der Germanen. Für diese wurde sie so die Bringerin und Vermittlerin höherer Bildung, eine Lehrmeisterin, in deren strenger Zucht und Schule die germanischen Völker das ganze Mittelalter hindurch gehalten worden sind. Wir aber haben zuerst jene alten Formen kennen zu lernen, welche und soweit sie die Kirche benützte, um den neuen Geist und den neuen Inhalt durch sie zu verbreiten und von Generation zu Generation zu überliefern. Dass mit der Vertauschung des Inhalts auch die Formen einige Veränderung erlitten, versteht sich von selbst; ebenso aber auch, dass der Inhalt durch die alte Form beeinflusst und gemodelt wurde.

1. Im alten Rom gab es dreierlei Arten von Schulen — Elementar-, Grammatik- und Rhetorenschulen. In den ersten, die wegen ihrer Lage an öffentlichen Plätzen auch Trivialschulen hiessen, lernten die Knaben lesen, schreiben und rechnen. Beim Grammatiker handelte es sich um die Bekanntschaft mit der Litteratur, erst der römischen, dann aber ganz besonders auch der griechischen; dazu kam noch Unterricht in Mathematik und Musik nebst Gymnastik. Das Ziel aller höheren Bildung aber war die Rhetorik, durch welche sich die Jünglinge auf die öffentliche Wirksamkeit vorbereiteten und für welche daher die oberste Schulgattung bestimmt war; als eine Art Propädeutik dazu wurde auch Philosophie (Dialektik) getrieben, dieselbe aber auch besonders, namentlich an ihrer Quelle in Athen studiert. Die Qualität des Unterrichts war natürlich zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene und wechselte überdies nach Ort und Land und nach der Person des Lehrers. Gegen Ende des Kaiserreichs war der Betrieb der Rhetorik immer mehr in Formalismus und leere Spitzfindigkeit ausgeartet, und schon die Themen zeigen, dass man auf hohles Deklamieren und unpraktisches Phrasenmachen mehr Gewicht legte als auf den Inhalt und die Sache. Neben diesen Stätten allgemeiner Bildung gab es übrigens auch noch Fachschulen für Juristen und Mediziner, von denen hier nicht weiter die Rede sein soll. Jene Schulen nun, die erst reine Privatangelegenheit waren, wurden im vierten Jahrhundert in der Weise verstaatlicht, dass den Lehrern an denselben Privilegien, Immunität, eigene Gerichtsbarkeit und ständiger fixer Gehalt zugewiesen wurden. Noch 376, also in dem Jahr, auf das der Anfang der Völkerwanderung gesetzt zu werden pflegt, regelte eine Verordnung für Gallien die Lehrergehalte: in der kaiserlichen Residenz zu Trier erhielt der Rhetor 30, der lateinische Grammatiker 20, der griechische 12 Annonen (d. h. eigentlich *res omnes quae ad victum pertinent*).

Gerade diese Rhetorenschulen in Gallien sind nun aber für uns von besonderem Interesse, weil sie sich hier am längsten erhalten haben und weil sich hier die Verschmelzung von antiker Kultur und christlicher Kirche in bedeutsamster Weise vollzogen hat, wie denn überhaupt Gallien von früh an „das gelobte Land des Lehrens und des Lernens" und jene auf Rhetorik ruhende Bildung „allmählich im Occident eine Art Privilegium der Galloromanen" geworden war.[1]) Die erste Stelle unter diesen gallischen Rhetorenschulen nahm die zu Burdigala ein, an welcher der Dichter Ausonius wirkte, dessen „*Professores Burdigalenses*" uns seine Lehrer und Kollegen in nicht immer ganz vorteilhaftem Lichte kennen lehren; und auch ein grosser Teil seiner anderen Gedichte „diente pädagogischen und didaktischen Zwecken." Diese Rhetorenschulen Galliens überdauerten den letzten Rest der Römerherrschaft nach der Schlacht bei Soissons, in der Syagrius 486 dem Frankenkönig Chlodwig unterlag, und fuhren auch unter der

[1]) Mommsen, Römische Geschichte Bd. V, S. 102 ff. Ebenso O. Ribbeck, Geschichte der römischen Dichtung III, 1892, S. 342: „unter allen Provinzen des Reiches ist Gallien für die Saat römischer Bildung am empfänglichsten gewesen: hier ist sie zuerst fruchtbar aufgegangen, hier in sorgfältig gepflegten Schulen unterhalten, von hier aus ist der Segen klassischer Kultur in die Zeit des Mittelalters gerettet und der deutschen Nation gesichert worden."

neuen merovingischen Herrschaft fort zu existieren, oder bald besser: nur noch zu vegetieren. Denn da ihnen nun der Zusammenhang mit dem Mutterland des Lateinischen abgeschnitten war und die Wertschätzung und Verwendung des rhetorischen Könnens in den germanischen Staaten aufhörte, so gerieten sie in immer tieferen Verfall. Es hing dies aber noch mit einem anderen zusammen. Diese Rhetorenschulen waren von Haus aus „heidnisch" und ruhten auf der alten heidnischen Bildung und Litteratur. Daher finden wir auch auf gallischem Boden so eigentümliche Mischformen, wie sie in jener Zeit überhaupt vorkommen — man denke an den neuplatonischen Bischof Synesius oder an den letzten römischen Philosophen Boëtius. Wie bei Boëtius kann man auch bei Ausonius fragen, ob er Christ gewesen und nicht wenigstens im Herzen Heide geblieben sei? und an Synesius erinnert der Bischof von Clermont, Sidonius Apollinaris, der zwischen dem kirchlichen Amt und seiner Vorliebe für heidnische Poesie und Rhetorik nur mühsam einen Kompromiss zu schliessen im stande war. Neben solchen heidnisch gesinnten Christen gab es aber hier wie überall strengere vom Geist des Mönchtums erfüllte Naturen, die zürnend fragten, was Paulus mit Virgil zu schaffen habe, und das Lob Christi mit dem Lob Jupiters für unvereinbar hielten, und die deshalb die Studien der Rhetoren verdammten. Die klassische Litteratur war heidnisch, und das Heidentum war dämonisch, daher galt diesen Christen die Berührung mit den heidnischen Autoren und das Studium derselben an den Schulen der Heiden, die auch von der christlichen Jugend besucht wurden, als schwere Sünde. So wirkten Barbarei und Fanatismus zusammen, um den in den Rhetorenschulen erteilten gelehrten Unterricht und den in ihnen erhaltenen Rest klassischer Bildung im 5. und 6. Jahrhundert völlig wertlos zu machen oder geradezu zu vernichten.

Aber wenn so das Christentum Bestehendes unerbittlich zerstörte oder doch an der Zerstörung kräftig mitarbeitete, so war es auf der andern Seite auch wieder der Träger von Kultur und verstand es auch hierin Neues zu schaffen. Das Christentum selbst war Lehre und unterrichtete seine Anhänger, zunächst in der Kirche durch die Predigt, welche damals — nicht ohne Zusammenhang mit der Wertschätzung der rhetorischen Form — viel eifriger und intensiver getrieben wurde, als in der katholischen Kirche unserer Tage. Aber zum Erwerb theologischer Bildung bedurfte es einer besonderen Unterweisung, wie eine solche an der Katechetenschule in Alexandria erteilt wurde, wo es galt, das Christentum mit der hellenistischen Bildung und Philosophie in Contakt zu bringen und es zum Wissen, zur Gnosis zu erheben. Ursprünglich für alle bestimmt, die sich taufen liessen, ist diese Schule durch Clemens und Origenes zu einer gelehrten Theologenschule geworden. Solche Anstalten gab es aber nur im Morgenland, in der abendländischen Kirche finden sich dazu höchstens vereinzelte Ansätze. Daher schrieb Cassiodor zum Ersatz dafür seine Lehrbücher, die das Notwendigste aus der heiligen und weltlichen Wissenschaft geben sollten; und die zweite Synode von Vaison (529) verordnete, dass alle Priester, wie es in Italien üblich sei, die jungen unverheirateten Lektoren zu sich ins Haus nehmen und sie in Psalmengesang, in den kirchlichen Lesungen

und im Gesetz des Herrn unterweisen sollten, damit auf diese Weise ein tüchtiger geistlicher Nachwuchs herangezogen werde.

Vor allem aber traten hier die Klöster in die Bresche. Namentlich da, wo nach der Benediktinerregel gelebt wurde, wurde seit Cassiodor darauf gehalten, dass die Mönche nicht völlig müssig gingen, sondern sich neben Handarbeit auch wissenschaftlich beschäftigten; und wiewohl natürlich gerade die Klöster auch der Sitz derjenigen Anschauung waren, die der antik heidnischen Bildung feindselig und misstrauisch gegenüberstand und sie prinzipiell ablehnte, so sind doch andererseits hier durch das Abschreiben von Handschriften die Werke der klassischen Autoren der Nachwelt erhalten worden und im Zusammenhang mit dieser mechanischen Arbeit wurden sie auch geistig rezipiert und studiert und regten zu eigener wissenschaftlicher Bethätigung an.

Unter den abendländischen Klöstern zeichneten sich bald diejenigen von Irland und Schottland durch eifrigen Betrieb der Wissenschaften aus, Beda *venerabilis* war der gefeiertste Gelehrte in diesem Kreise und machte Schule. Und so kam im Gefolge irischer und angelsächsischer Missionare, eines Kolumban, Bonifatius u. a. auch wissenschaftliche Bildung mit herüber in das Frankenreich, wo inzwischen unter den Merovingern der Klerus immer mehr verweltlichte und verrohte und die letzten Reste antiker Bildung vollends zu entschwinden drohten. Und doch beruhte auf ihr auch im Reiche der germanischen Franken die Mitarbeit in Kirche und Staat: der Klerus hielt an der lateinischen Sprache fest, der fränkische Staat rezipierte sie als offizielle Sprache selbst in der *lex salica*, und so waren die Söhne der Grossen genötigt sie zu erlernen und sich darin von Geistlichen oder in Klöstern unterrichten zu lassen. So wurde das Lateinische, weil es die Sprache der Kirche und der offiziellen Kreise war, notwendig auch Schul-, Unterrichts- und Gelehrtensprache und behielt dadurch auch im Frankenreich etwas vom Wesen einer lebenden Sprache das ganze Mittelalter hindurch bei, wie freilich auf der andern Seite gerade hierauf die schroffe Scheidung zwischen den lateinisch redenden Klerikern und Gelehrten und den ausschliesslich im Volksidiom sich bewegenden Laien zurückzuführen ist.

Zu jener spezifisch wissenschaftlichen Pflege der klassischen Autoren in den Klöstern kam aber durch die Organisation Benedikts noch ein anderer Umstand von Wichtigkeit hinzu. Benedikt hatte in seiner Regel den Mönchen auch die Sorge für die sogenannten *pueri oblati* zur Pflicht gemacht, d. h. für diejenigen Knaben, welche von früher Jugend an für das Kloster bestimmt und diesem schon im Kindesalter übergeben wurden, um sie vor der Berührung mit der Welt zu bewahren: sie mussten erzogen und unterrichtet werden, und so gab es naturgemäss im Kloster Lehrer und Schüler. Und da nun Bonifatius seinen Klostergründungen im Frankenreich überall die Regel Benedikts zur Pflicht machte und als Norm auferlegte, so musste auch hier diese Sorge übernommen werden, und so entstanden für die *pueri oblati* Klosterschulen. Aber nicht nur auf die Klöster beschränkte sich dieses geistliche Schulwesen. Unter dem Einfluss der von den angelsächsischen Mönchen ausgehenden Reformen

hatte ein fränkischer Bischof Chrodegang von Metz (742—766) an seiner Kathedralkirche das Leben seiner Geistlichen nach klösterlicher Weise eingerichtet, und verordnete nun auch hier die Aufnahme von Knaben, um sie zu tüchtigen Klerikern heranzuziehen und bestellte als Lehrer für sie einen besonders geeigneten Geistlichen; es war also eine Schule von Geistlichen gehalten und ausschliesslich für Geistliche bestimmt. Diese Einrichtung fand alsbald Anklang, so dass sie schon 774 (772?) auf der Synode von Neuching für Bayern zum Gesetz erhoben wurde: jeder Bischof sollte an seinem Sitz eine Schule errichten und einen weisen Lehrer bestellen, der „nach der Überlieferung der Römer“ zu unterrichten und Schule zu halten verstehe.

Zum Vorstehenden vgl. ausser den genannten allgemeineren Werken noch G. Kaufmann, Rhetorenschulen und Klosterschulen oder heidnische und christliche Kultur in Gallien während des 5. und 6. Jahrhunders (in Raumers histor. Taschenbuch 1869 S. 1—94). Eine Hauptquelle für die ältere Zeit ist Ausonius (*Opuscula, rec.* R. Peiper 1886), namentlich durch seine *commemoratio professorum Burdigalensium,* S. 48 ff. Ueber die zweite Synode von Vaison im J. 529 s. Hefele, Konziliengeschichte 2², S. 741; über die von Neuching ebendas. 3², S. 607 ff. — Die *Regula S. Benedicti* fordert von den Mönchen tägliche Handarbeit (*occupari debent fratres in labore manuum*), weiss aber noch nichts von wissenschaftlicher Beschäftigung; sie setzt Lesen voraus, aber es handelt sich um *lectio divina;* also sind die *Codices de Bibliotheca* keine profanen Schriften, wie denn auch ein *vacari fabulis* ausdrücklich untersagt wird. Erst Cassiodorius hat den Mönchen seines Klosters *Vivarium* (seit 540) geistige Arbeit zur Pflicht gemacht und dasselbe mit allem dazu Nötigen ausgestattet; dieser Vorgang fand bald in den Benediktinerklöstern Nachachtung und so wurden sie zu Stätten wissenschaftlicher Arbeit und ihre Bewohner eine Art geistiger Aristokratie gegenüber dem proletarischen Mönchtum des Ostens. — Ueber die Regel Chrodegangs von Metz s. Hefele, Konziliengeschichte, 4² S. 19 ff.

2. Schon die bisher genannten Reformen im Frankenreich haben sich der Unterstützung des pippinischen Hauses zu erfreuen gehabt, Bonifatius wurde von Karl Martell und Pippin eifrig gefördert. Aber nun kam in Karl dem Grossen ein Fürst, der die Sache prinzipieller und energischer als seine Vorgänger anfasste und auch auf diesem Gebiet in grossem Stil zu reformieren und zu organisieren begann. Er selbst hatte, wie man wohl von ihm gesagt hat, etwas von einem Schulmeister an sich und so nahm er die germanischen Völker in seine Zucht; als Mittel und Organe hiebei dienten ihm der Staat mit seinen Einrichtungen und die Kirche und deren Vertreter. Aber es genügte nicht, diese Zucht erst den Erwachsenen angedeihen zu lassen, von früh auf mussten die Kinder erzogen werden, und so erfasste sein Geist erstmals den Gedanken einer allgemeinen Jugendbildung. Doch beginnen wir besser nicht mit diesem allgemeinsten, sondern im Gegenteil mit dem engsten Kreis, mit der Schule an seinem eigenen Hof, der sogenannten *schola Palatina.* Es ist dies keine originale Schöpfung Karls. Schon in der Merovingerzeit — um nicht auf Rom und die Hofschule Augusts zurückzugehen — bestand eine solche Palastschule, in der vor allem Latein getrieben wurde, dessen Notwendigkeit die merovingischen Könige recht wohl erkannten; und so hatten sich auch schon einzelne von ihnen persönlich in der unfruchtbaren Weise ihrer Zeit am wissenschaftlichen Betrieb beteiligt. Karl hat diese natürlich heruntergekommene und zerfallene Schule wieder neu organisiert und an ihre Spitze einen so bedeutenden Gelehrten wie Alkuin gestellt, der ja mehr noch Lehrer als produktiver Gelehrter gewesen ist. Prinzen und Prinzes-

sinnen des königlichen Hauses, Söhne von Adeligen, die sich unter den Augen des Königs für ein Hof- oder Staatsamt vorbereiteten und endlich Knaben, die für die Geschäfte der kaiserlichen Kanzlei, deren Urkunden in lateinischer Sprache ausgestellt wurden, vorgebildet werden sollten, wurden hier in dem von den Römern überkommenen Wissen, besonders in Grammatik und Rhetorik unterrichtet, und Karl selbst ging im Eifer für diese Studien mit gutem Beispiel allen anderen voran.

Aber auch an den Klöstern und Kirchen seines Reiches betrieb er die Hebung des Unterrichtswesens mit allem Nachdruck. Im Jahr 786 und 787 ergingen *epistolae de literis colendis* oder *literarum studiis*, worin er erklärte: weil ihm die Verbesserung der kirchlichen Dinge so sehr am Herzen liege, wünsche er die Pflege der Wissenschaften, die durch die Gleichgültigkeit seiner Vorfahren fast in Vergessenheit gekommen seien, wiederum zu fördern, denn ohne das sei es nicht möglich die Geheimnisse der h. Schrift zu ergründen. Wie diese Mahnung wirkte, zeigt die Synode von Aachen (789), welche beschloss, dass in jedem Kloster und Domstift Schulen sein sollten, in welchen die Knaben die Psalmen, die Schriftzeichen, den Gesang, die Berechnung der kirchlichen Feiertage und die Grammatik erlernen könnten. Und was hier beschlossen wurde, finden wir auch bald durch das ganze Reich hin verwirklicht. So suchte Karl vor allem einen gebildeten Klerus heranzuziehen, wie er denn auch die bereits vorhandenen Geistlichen zu reger wissenschaftlicher Thätigkeit anspornte. Namentlich wurden die bedeutenderen Bischofssitze und Abteien von ihm nur wissenschaftlich gebildeten Männern übertragen, insbesondere später Schülern von Alkuin, den er ja selbst auch zum Abt von Tours gemacht hat. Aber nicht nur für künftige Kleriker und Mönche, auch für Laien sollten jene Dom- und Klosterschulen geöffnet sein: wenigstens zeigt das eine Pastoralinstruktion des Bischofs Theodulf von Orleans. Allein Karl that schliesslich auch noch den letzten Schritt. Zunächst wurde jeder Pfarrer angewiesen, etliche Schüler zu halten, die zu Sängern und Messnern für die Kirche herangezogen und im Verhinderungsfall für den Pfarrer den Gottesdienst abzuhalten geschickt gemacht werden sollten, und davon sollte niemand zurückgewiesen werden. Freilich war das nochmals nur für den Dienst an der Kirche bestimmt, wenn es auch in Wirklichkeit weitere Wirkung haben konnte. Als aber der Versuch eines allgemeinen katechetischen Volksunterrichts für Erwachsene scheiterte, da wurde es nun allen Eltern zur Pflicht gemacht, ihre Söhne zur Schule zu schicken, entweder in ein benachbartes Kloster oder zum Pfarrer, damit sie wenigstens das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser richtig lernten und zu Hause auch andere lehren könnten. Damit war das Prinzip der Allgemeinheit des Unterrichts und des staatlichen Schulzwangs erstmals aufgestellt; die einstweilige Beschränkung auf religiöse Unterweisung lag im Geiste der Zeit. Wie sehr aber alles von der einen Persönlichkeit Karls abhing, das zeigten die Schicksale seiner Einrichtungen und Anordnungen nach seinem Tode.

G. Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl d. Grossen 2 Bde. 1880/81. Karls *epistola de litterarum studiis* bei Migne, *Patrologia, Patres latini* Bd. 98, S. 895 f. Ueber

die Beschlüsse der Synode von Aachen s. HEFELE, Konziliengeschichte 3, S. 621 ff. Der Beschluss lautet: *ut scolae legentium puerorum fiant. Psalmos, notas, cantus, computum, grammaticam per singula monasteria vel episcopia et libros catholicos bene emendate; quia saepe, dum bene aliqui deum rogare cupiunt, sed per inemendatos libros male rogant. Et pueros vestros non sinite eos vel legendo vel scribendo corrumpere.*

3. Mit den ihr von Karl gesteckten Zielen und auferlegten Pflichten tritt die Kirche in das Mittelalter ein: hat sie daran festgehalten oder sie fallen lassen? sie erreicht und weitergebildet oder auf ihre Durchführung verzichtet? Das zuletzt Erwähnte, der Gedanke einer allgemeinen, wenn auch nur religiösen Unterweisung des Volkes, beruhend auf einer vom Staate den Eltern auferlegten Schulpflicht, wurde sofort von Karls Nachfolger preisgegeben und blieb das ganze Mittelalter hindurch begraben; erst Luther hat ihn wieder aufgenommen, aber erst der moderne Staat hat ihn verwirklicht. Eine auf Schulzwang sich stützende Volksschule gibt es also in unserer Periode nicht; dagegen bleibt die Dreiteilung der Schulen: Klosterschulen, Dom- und Stiftsschulen, Pfarrschulen. Allein auch den ersteren gegenüber tritt sofort eine Verengung der Aufgabe im streng kirchlichen Interesse ein. Die grosse Reichstagssynode zu Aachen fasst 817 den Beschluss, in den Klosterschulen nur die *pueri oblati* zuzulassen und somit ihre Pforte den Laien zu verschliessen; und ebenso sollten sich die Dom- und Stiftsschulen auf die *scholares canonici* d. h. auf künftige Kleriker beschränken. Doch zeigte sich rasch genug das Nachteilige einer solchen kirchlichen Exklusivität, und so wurde, um einerseits diesen Schulen ihren streng kirchlichen Charakter zu wahren und andererseits doch auch Laien am Unterricht der Geistlichen teilnehmen zu lassen, ein Ausweg in der Weise gefunden, dass den für künftige Mönche und Kleriker bestimmten inneren Schulen, die mit dem Konvikt verknüpft waren, äussere Schulen zur Seite traten, in denen neben den künftigen Landgeistlichen auch nicht zum geistlichen Amt bestimmte Kinder Aufnahme finden sollten. Klerikal waren endlich zu Anfang auch die wohl nur spärlich und kümmerlich sich erhaltenden Pfarrschulen, in denen es sich lediglich um die von Karl vorgesehene Unterweisung von Ministranten handelte. So haben wir im Karolingischen Zeitalter und noch darüber hinaus 1) Klosterschulen, die in *scholae interiores sive scholae claustri* und *in scholae exteriores sive canonicae* zerfallen; 2) Dom- und Stiftsschulen, ebenfalls teils *scholae interiores* teils *scholae exteriores;* und endlich 3) vereinzelt auch Pfarrschulen. Die drei *scholae publicae*, die auf der Reformsynode zu Paris und dem Reichstag zu Worms (beide 829) von den mit den Schulzuständen wenig zufriedenen Prälaten verlangt wurden, sollten eine Art von Muster- und Hochschulen zur Heranbildung tüchtiger geistlicher Lehrer sein. Ausser in Italien haben sich aber solche Musterschulen statt von Staatswegen eingerichtet zu werden, sozusagen von selbst gemacht: es sind die besten und trefflichsten Klosterschulen, zu denen von auswärts und zum Teil von weit her lernbegierige und wissenschaftlich interessierte junge Kleriker herbeikamen; statt mancher anderen nenne ich hier nur Fulda und St. Gallen.

An der Spitze der Klosterschule stand der *magister principalis,* an der der Dom- oder Stiftsschule der *magister scholarum*, später *scolasticus*, Scholaster genannt, der bald zu den höchsten Würdenträgern des Stifts ge-

hörte. Ihm lag es vor allem ob, die *magistri* anzustellen, und zwar nicht nur an seiner Schule, sondern im ganzen Sprengel hatte er die *facultas docendi* zu erteilen. Natürlich sollte der Scholaster ein lehrfähiger Mann sein, also selbst auch unterrichten; später aber wurde es vielfach eine Würde mit Rechten, denen keine Leistungen entsprachen, der Scholaster war ein vornehmer Herr, der sich zum Lehren viel zu gut dünkte und dieses Geschäft seinen Untergebenen überliess.

Der Beschluss des Aachener Reform-Reichstags (s. Simson, Jahrb. d. fränkischen Reichs Bd. 1. S. 86) heisst: *ut scola in monasteriis non habeatur nisi eorum, qui oblati sunt.* Ueber die Petition um *scholae publicae* s. Hefele, Konziliengeschichte IV[2], S. 68. 74, und Simson a. a. O. S. 319.

4. Was wurde nun an diesen Schulen gelehrt? Einen allgemeinen Lehrplan gab es nicht, aber eine Tradition, die ja in dem ganzen wissenschaftlichen Betrieb des Mittelalters fast allmächtig war; die Differenzen beziehen sich mehr nur auf die Quantität, je nach der Höhe der Schule. Die Pfarrschulen scheiden vorläufig aus, da es in ihnen nur auf die Abrichtung zum Messnerdienst abgesehen war und diese Schulgattung bis zum 13. Jahrhundert ein latentes Dasein fristete und nur sporadisch existierte. In den beiden anderen handelte es sich zunächst um den Elementarunterricht: an den lateinischen Psalmen lehrte man lesen, indem man sie zugleich auswendig lernen liess; vor allem aber galt es schreiben, schön schreiben zu lernen, um die Kunst des Abschreibens ausüben zu können, die ja in den Klöstern so energisch betrieben wurde. Mancher freilich las, wusste auswendig, schrieb ab, was er selbst nicht verstand; daher es von dem einen und anderen Kodex heisst, er sei *puerili police scriptus.* Ferner wurde auch der Gesang auf dieser untersten Stufe schon im Dienst und Interesse des Gottesdienstes gepflegt, und da „die rauhen germanischen Kehlen“ sich nur schwer an den gregorianischen Kirchengesang gewöhnen konnten, so galt dieser Unterricht für besonders schwierig und deshalb gab es hier die meisten Schläge und die meisten Thränen. Auch die Anfänge des Rechnens gehörten zu diesem kirchlichen Elementarunterricht, zum Zweck der Berechnung der kirchlichen Feiertage, besonders des Osterfestes. Endlich wurde möglichst früh auch mit dem Unterricht im Lateinischen begonnen, wobei es vor allem darauf ankam, das Kirchenlatein und das Gebrauchslatein zum Sprechen zu erlernen. Bei diesen Anfangsgründen blieb es in vielen Schulen, in manchen Gegenden, zu manchen Zeiten durchaus.

Wo aber das nicht der Fall war, schloss sich nun der Unterricht in den sieben freien Künsten an. Die Zusammenstellung dieser sieben Disziplinen hatte sich schon in den Schulen des römischen Reiches vollzogen und war von den christlichen Gelehrten, teilweise unter Berufung auf die Sprüche Salomonis 9, 1, einfach in die Litteratur und Praxis von dort herübergenommen worden. Die drei sprachlichen Fächer Grammatik, Rhetorik und Dialektik oder Logik bildeten das Trivium, die vier mathematischen Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Theorie der Musik das Quadrivium. Der wichtigste von diesen Unterrichtsgegenständen als Grundlage aller übrigen war die Grammatik, die Hrabanus Maurus als *scientia interpretandi poetas atque historicos et recte scribendi loquendique ratio* de-

finiert hat, und zu der also auch die Lektüre und Interpretation der Schriftsteller gerechnet wurde. Das grammatische Lehrbuch war „der Donat", d. h. *de partibus orationis ars minor* des Aelius Donatus, eines römischen Grammatikers und Rhetors aus der Mitte des 4. Jahrhunderts, ein Buch, das übrigens Duzende von Malen für den jeweiligen Schulgebrauch umgearbeitet und zurechtgestutzt worden ist. Die ausführlichere *ars grammatica* Donats blieb den Lehrern vorbehalten, die sich daneben mit Vorliebe an des byzantinischen Grammatikers Priscian 18 Bücher *institutionum grammaticarum* gehalten haben. Später wurden Priscian und Donat verdrängt durch das a. 1199 in leoninischen Hexametern abgefasste Doctrinale des Alexander *de Villa dei*, das aber an grossen Mängeln, bei aller Unvollständigkeit des Stoffes an einer ermüdenden Breite und Schwerverständlichkeit litt (es bestand aus 2645 Versen) und deshalb in der humanistischen Zeit nicht ohne Grund recht eigentlich als das Wahrzeichen scholastischer Unmethode galt und angegriffen wurde. Auch dieses Buch erfuhr in der 300jährigen Periode seiner fast allgemeinen Verbreitung und Geltung vielfache Abänderungen: selbst die Dreiteilung des Werks in Etymologie (Formenlehre), Syntax, Prosodie und Figuren ist erst späteren Datums. Waren die ersten Schwierigkeiten des grammatischen Unterrichts überwunden, was trotz der anfänglichen Zuhilfenahme der Muttersprache spät genug der Fall war, so begann man mit der Lektüre, und zwar hatten hierbei die Dichter den Vortritt: Aesops ins Lateinische übersetzte Fabeln, die für den Schulgebrauch zusammengestellten *„Catonis sententiae"* und vor allem Virgil. Doch hatte vielfach der mönchische Geist noch immer die alte Scheu vor den heidnischen Autoren bewahrt und so ersetzten manche Lehrer in der Schullektüre namentlich den heidnischen Virgil durch Prudentius als *disertissimum atque christianissimum poetam*, wie er mit Recht genannt wurde. Der Lektüre der Dichter gegenüber, die oft recht umfassend gewesen zu sein scheint, aber ausschliesslich im Dienste der Grammatik, Metrik und Prosodie stand, traten die prosaischen Autoren durchaus zurück. Die Hauptsache blieb immer der mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen Sprache, die durch sogenannte Dictamina in Prosa und Versen geläufig werden sollte.

Dem grammatischen Unterricht steht die Rhetorik an Bedeutung bei weitem nach, ganz dem entsprechend, dass allmählich auch die Predigt im mittelalterlichen Gottesdienst zur Nebensache wurde und erst später wieder volkstümliche Vertretung fand. Dagegen nimmt die Stelle eines eigentlich rhetorischen Unterrichts eine Anleitung zum Schreiben von Briefen und Urkunden ein, da gerade Kleriker diese Kunst im Kirchen-, Staats- und Privatdienst wohl gebrauchen konnten; ist ja im Englischen aus dieser Verwendung der *clerici* der kaufmännische *clerk* hervorgegangen. Häufig haben sich daran auch einige juristische Studien und Kenntnisse angeschlossen.

Die Dialektik war anfangs von noch geringerer Bedeutung, stieg aber in den bald kommenden Tagen der beweisgierigen und streitlustigen Scholastik mit ihrer Vorliebe für diese treffliche Waffe rasch zu der ersten Stufe empor und wurde als *potens quaerendi, diffiniendi et disserendi, etiam*

vera a falsis discernendi hoch geschätzt; und so war es natürlich, dass auch im Unterricht der Dialektiker dem Grammatiker an Wert mehr und mehr voranging. Was bei dieser dialektischen Eristik mit ihren Spitzfindigkeiten herauskam, mag man sich von PRANTL in seiner Geschichte der Logik sagen lassen; Abälards *Sic et Non* kann uns freilich zeigen, was geistreiche Menschen in der Anwendung dieser dialektischen Kunst auf den Inhalt der scholastischen Wissenschaft, auf das Dogma, daraus machen konnten.

Vom Trivium gingen wohl nur die begabteren Schüler weiter zum Quadrivium mit seinen schwierigeren oder für schwieriger geltenden Fächern. Auch manche Schulen blieben ganz auf den Unterricht in jenen drei Disziplinen beschränkt, die sogenannten Trivialschulen, und gewiss haben es auch viele Lehrer derselben über die Kenntnis in diesen Elementarfächern ihr Leben lang nicht hinausgebracht. Doch wurde die Berechnung der kirchlichen Feiertage, der *computus*, für die Geistlichen als unumgänglich notwendig angesehen und so war ein Minimum von Mathematik für alle unerlässlich. Darum drehte sich deshalb auch der sehr schwerfällige Unterricht in Arithmetik und Astronomie fast ausschliesslich, soweit nicht das Spielen mit kabbalistischer Zahlenmystik als geheimnisvolle Kunst von besonderem Reiz bei einzelnen hinzukam. Immerhin hat S. GÜNTHER gezeigt, dass im Mittelalter für und in Mathematik doch etwas mehr geleistet worden ist, als man meist anzunehmen bisher geneigt war. Die Musik wurde auf der Stufe des Quadriviums theoretisch behandelt, dagegen die Geometrie vernachlässigt und an ihrer Stelle höchstens etwas Geographie und Naturgeschichte gelehrt. So waren „die sieben Säulen der Weisheit" beschaffen, auf denen sich dann diese selbst, die Theologie, oder wie in Bologna und Salerno das juristische und medizinische Fachstudium aufbaute.

Für alle diese Disziplinen gab es zahlreiche Lehrbücher und Kompendien, in encyklopädistischer Form wurde das Ganze dieses Schulwissens vielfach zusammengefasst. Gleich am Eingang in das Mittelalter stehen Marcianus Capella, dessen *Artes liberales* sich durch ihre zerhackte katechismusartige Form für den Schulbetrieb besonders empfahlen, Boëtius mit seinen Übersetzungen und Kommentaren zu Aristoteles und Cassiodorius *de artibus ac disciplinis liberalium litterarum*. Aus Karls des Grossen Zeit stammen die einflussreichen Lesebücher Alkuins für die Fächer des Triviums, der in dialogischer Form die Regeln für Grammatik und Orthographie, für Rhetorik und Dialektik zusammengestellt hat, während Hrabanus Maurus (776—856) in dem dritten Buch seines Werkes *de clericorum institutione* aufführt, was der zum *regimen animarum* berufene Kleriker wissen müsse. Diesen Mann aber deswegen den Schöpfer des „deutschen Schulwesens", den „ersten Präzeptor Germaniae" oder sein Buch „die erste deutsche Gymnasialpädagogik" zu nennen, erscheint als arge Übertreibung und ist eigentlich nur dann möglich, wenn man das Buch nach dem Titel und nicht nach dem Inhalt beurteilt. Durch alle diese Schriften war vorläufig festgestellt, was in den mittelalterlichen Schulen gelernt werden musste; und bekanntlich gehört es zum Wesen der

Scholastik, einmal Festgestelltes hinzunehmen und festzuhalten in Respekt vor Autoritäten und vor Tradition.

Das Doktrinale des Alexander de Villa-Dei. Von Prof. Dr. Dietrich Reichling (*Monumenta Germaniae Paedagogica* Bd. XII) 1893. Leider trägt der gelehrte Verfasser auch in diese harmlose Frage pädagogischer Technik eine offenbar konfessionelle Animosität herein und wird dadurch ungerecht. Man höre den Einen Satz (S. VII): „wir gestehen, dass wir ihr (der lateinischen Sprache der Scholastik am Ende des Mittelalters) einen minder tragischen Ausgang gewünscht hätten, als unter dem Seziermesser der Humanisten zu verenden.“ — Ueber Hrabanus Maurus urteilt ähnlich wie ich J. Freundgen im 5. Bd. der Sammlung d. bedeutendsten pädag. Schriften.

5. Dem mönchischen Geist, der in den Kloster- und Domschulen des frühen Mittelalters ausschliesslich herrschte, entsprach auch die Schulzucht. Stock und Rute waren die unentbehrlichen Hilfsmittel derselben, der Stock das Symbol des Lehrers, *sub virga degere* der Ausdruck für das Leben in der Schule, *pueri subiugales* der Name für die Schüler. Neben dem Musiklehrer, der, wie schon erwähnt, die rauhen germanischen Kehlen geschmeidig zu machen die mühevolle Aufgabe hatte, war besonders noch der Grammatiker gefürchtet, und *spara dorsum* daher der witzige Name für ein Lehrbuch der Grammatik. Namentlich in den inneren Schulen der Oblati ging es streng und finster her, fast grausam war die Zucht, und der Geist des jugendlichen Frohsinns wagte sich kaum über diese Schwelle, nur selten war eine Stunde der Erholung und der Lebensfreude gewidmet, der die Knaben ja eben absterben sollten; auch Ferien gab es hier keine. Diese fehlten auch an den äusseren Schulen; doch gab es dafür so zahlreiche kirchliche Feier- und Festtage, an denen der Unterricht ausgesetzt wurde, dass sich das zur Not ertragen liess. Und ausserdem fehlte es hier nicht an dem fröhlich heiteren Treiben der Jugend, nicht an Scherz und Mutwillen aller Art. Ein besonderer Jubeltag war die Feier des Unschuldigenkindleintags nach Weihnachten (28. Dezember), offenbar ein Nachklang der alten römischen Saturnalien. Denn wie in Rom das Verhältnis zwischen Herrn und Sklaven, so drehte sich an diesem Tage auch hier das zwischen Lehrern und Schülern um: ein Schüler war Schulabt, Schulbischof (daher auch „Bischofsspiel“ genannt) oder Schulkönig und leitete an manchen Orten sogar den Gottesdienst. Während aber z. B. in St. Gallen alles sittig und gebildet zuging, gab diese Feier an andern Orten Anlass zu Ausbrüchen wüster Rohheit und Gemeinheit oder arger Frivolität; auch bekamen dabei unbeliebte Lehrer zuweilen die Schläge zurück, welche sie das Jahr hindurch allzureichlich ausgeteilt hatten. Daher wurde seit dem 13. Jahrhundert vielfach gegen den Skandal dieses Kinder- und Narrenfestes geeifert und eingeschritten, teils von den geistlichen Oberen selbst, teils von den Magistraten der Städte, welche für die gute Sitte ihrer Jugend zu sorgen hatten.

6. Auf einzelne Schulen und auf einzelne besonders berühmte Lehrer speziell einzugehen, ist hier nicht der Ort. Wohl aber ist darauf hinzuweisen, dass gewisse Wellen des Steigens und Sinkens im Niveau einzelner Schulen und im Niveau der Schulbildung überhaupt deutlich zu erkennen sind. Die Zeit Karls des Grossen und dann wieder die Periode der Ottonen war eine Zeit wissenschaftlichen Aufschwungs, eine Art Frührenaissance, in der der Einfluss der Antike und die Berührung mit ihrem

Geiste unverkennbar ist; dazwischen lag und darauf folgte ein jäher und tiefer Niedergang. Und den Höhen und den Tiefen hier folgte die Kurve des Schulwesens um so genauer, als ja die Wissenschaft selbst lediglich Schulwissenschaft, Scholastik war. Nicht bloss Theologie und Philosophie, auch Jurisprudenz, Naturwissenschaft und Medizin, mit einem Wort also die schulmässige Behandlung sämtlicher Disziplinen, des Triviums, des Quadriviums und aller Fachwissenschaften, das bedeutet der Name der Scholastik; und daher ist es kein Wunder, dass sie auf ihrem Höhepunkt im 13. Jahrhundert die Schöpferin des *studium generale*, der Universitäten geworden ist. Das vergisst man, wenn man so verächtlich über diese kirchlich gebundene Schulwissenschaft des Mittelalters spricht, ohne die doch die freie wissenschaftliche Arbeit auf unseren Universitäten gar nicht gedacht werden könnte. Und wo wir vielfach ein recht Totes und Unlebendiges vor uns zu haben wähnen, da müssen wir uns vielmehr — eben die Schaffung der Universitäten beweist es — reiches Leben, einen frischen fröhlichen Kampf der Geister vorstellen, gefeierte Lehrer, die aus der ganzen Welt Schüler an sich locken, dramatisch bewegte Kämpfe zwischen den einzelnen Schulen, besonders auf dem Gebiete der Dialektik, viel schriftliche und mündliche Produktion. Aber allerdings an Einem leidet und krankt dieser wissenschaftliche Schulbetrieb: es mangelt ihm die volle Freiheit der Bewegung; über ihm steht die Kirche mit dem drohenden Schwert der Exkommunikation, die damals kein so unschuldiges Ding war wie heute, wo der Staat nicht mehr als ganz gehorsamer und gefügiger Diener der Kirche die Exekution übernimmt; und so zieht die Kirchenlehre, die Tradition die Grenze, über die hinauszugehen gefährlich und darum vielfach geradezu unmöglich war. Das war aber doch nicht nur ein von aussen her der Scholastik gegenübertretender Zwang, sondern es liegt zugleich als eine Art Selbstbeschränkung in ihrem eigenen Wesen, in ihrem schulmässigen Betreiben der Wissenschaften: der Wert der Autorität, das Festhalten an der Tradition, die Weiterpflanzung des Gelernten von Generation zu Generation das gehört dazu, und daher allüberall Tradition und nichts als Tradition. Und so darf auch nicht an der kirchlichen Tradition und Lehre gerüttelt werden. Um was kann es sich aber dann handeln? um Aneignung, um systematische und dialektische Reproduktion, um Begründung und Beweis des Überlieferten und als überliefert Feststehenden. Aber selbst hiezu bedurfte es fremder, traditioneller Hilfsmittel, der logisch dialektischen Schriften des Aristoteles, den man freilich anfangs nur aus Boëtius und nur teilweise kannte, der aber seit dem 13. Jahrhundert durch arabisch-jüdische Vermittlung von Spanien herüber in seinem vollen Umfang rezipiert und recht eigentlich der *„philosophus“* der Scholastik, ihre unfehlbare Autorität in der Erkenntnis der weltlichen Dinge geworden war. Die Dialektik sollte also dazu dienen, den überlieferten Stoff zu einem System zusammenzuordnen und ihn syllogistisch zu beweisen, die Philosophie wurde zur *ancilla,* zur Dienerin der andern Wissenschaften, speziell der Theologie, in der es vor allem galt den Glauben zu rationalisieren, *intelligere quod credimus.* Und so ist es denn überaus bezeichnend, dass der erste grosse Scholastiker Anselm

von Canterbury als *exempla meditandi de ratione fidei* die Grundvoraussetzung aller Religion, das Dasein Gottes zu beweisen und die Grundvoraussetzung der christlichen Religion *cur deus homo?* zu begründen sucht. In diesem rationalistischen Zug liegt die tiefste innere Berechtigung der Scholastik, ohne die sie nicht so lange und so mächtig die Geister hätte beherrschen können; darin aber auch ihre Schwäche, an der sie schliesslich zu Grunde ging; denn die Vernunft ist nicht nur Dienerin eines gegebenen Stoffes, nicht nur formal thätig, je energischer sie daher den Glaubensinhalt zu bearbeiten sich abmüht, desto mehr müssen ihr auch die sachlichen Widersprüche auffallen, und schliesslich, wenn alle Versuche scheitern, richtet sich das Denken gegen diesen Inhalt selbst und erkennt das Irrationale und Unvernünftige desselben an; und so musste das Resultat der Scholastik die Erkenntnis sein, dass Glauben und Wissen nicht zu vereinigen seien oder wie sie es in der Lehre von der doppelten Wahrheit formulierte, dass in der Theologie wahr sein könne, was in der Philosophie falsch sei und umgekehrt.

Noch fehlt uns aber ein Zug in der Scholastik, der für uns gerade von besonderer Wichtigkeit ist, es ist ihre Form oder richtiger ihre Formlosigkeit. Die Dialektik sollte dazu dienen, den traditionellen Stoff zu rationalisieren und zu diesem Behuf wurde derselbe rein formal logisch bearbeitet; da aber der Inhalt gewissermassen gleichgültig war, so werden Hauptsachen und Nebensachen nicht geschieden: immer massenhafter häufte sich Stoff und immer formalistischer wurde dieser zusammengereiht. Das formal Logische wurde Selbstzweck, man lernte um des Lernens willen — wirklich *scholae, non vitae,* das Leben selbst ging für diese Menschen in der Schule auf, es wurde selbst ein scholastisches. Und neben den Schulbetrieb stellt sich der Schulwitz: je schwieriger für die fortschreitenden Versuche die Aufgabe wurde, alles zu rationalisieren, desto künstlicher und äusserlicher die Antworten, Fragen werden auf Fragen gehäuft, das pro und contra bis ins Einzelnste erörtert und schliesslich in ganz sophistischer Weise eine Antwort pro gegeben, die ein anderer oder derselbe Dozent ein andermal ebensogut auch contra erteilen konnte. Die alte Sophistik und Eristik schien wieder erwacht zu sein, Virtuosen der dialektischen Kunst waren die Meister der Wissenschaft und galten als die besten Lehrer. Dazu kam natürlich eine immer künstlicher, immer abstrakter, immer formalistischer und unanschaulicher werdende Sprache und Terminologie, ein Latein, das vom Altklassischen sich immer weiter entfernte und als Schullatein nur auf der Schulbank und im Konvikt lebendig war; und so macht die scholastische Sprache, trotz aller Verteidigung sei es gesagt, notwendig den Eindruck des Barbarischen, wenn barbarisch ist, was alle andern nicht verstehen, des Langweiligen und Unlebendigen, wenn Leben nur da pulsiert, wo ein Inhalt sich die ihm zusagende Form schafft.

Der Mittelpunkt dieses scholastischen Schulbetriebs war Paris, hier strömten die Scholaren zusammen und lernten einem gefeierten Lehrer, wie Abälard einer war, das *Sic et Non* der Dialektik ab. Und neben Paris bildeten sich noch andere Mittelpunkte zweiten Ranges, und eine wahre Völkerwanderung wissensdurstiger Jünglinge beginnt zu solchen berühmten Dozenten, die wohl auch ihrerseits den Aufenthaltsort wech-

seln; ein Privileg Friedrichs I sicherte dafür ausdrücklich sicheres Geleite zu. Daraus entstand der grosse Unfug des Vagantenwesens — eine wahre Landplage; denn diese fahrenden Schüler, die Vaganten oder Goliarden waren zügellose Gesellen, deren Treiben schliesslich mit Gewalt Einhalt gethan werden musste, wie den gefährlichen Stromern unserer Tage, mit denen sie manche Ähnlichkeit haben. Aber auf der andern Seite schloss sich eben daran die Entstehung der Universitäten. Was bis dahin thatsächlich bestanden hatte, eine Schule von Paris oder von Bologna, erhielt nun rechtliche Form, wie sie sich einfach als unumgänglich notwendig herausstellte. Und so entstanden den politischen und kirchlichen Verhältnissen entsprechend in Oberitalien die Städteuniversitäten, allen voran Bologna; in Frankreich, England und Deutschland die Kanzleruniversitäten, deren Einrichtung sich an das Muster der Kloster- und Domschulen anlehnte; und im Reiche Friedrichs II. die Staatsuniversität Neapel, deren Beispiel Spanien folgte. So hörten diese grossen Schulen auf, zufällige Unternehmungen zu sein, und damit kam rasch eine gewisse Gleichmässigkeit auch in den Unterrichtsbetrieb und in das ganze Treiben und Leben an denselben; namentlich die Erteilung der stufenmässig gegliederten akademischen Grade und die Frage nach der *venia legendi* forderte eine solche; die *licentia ubique docendi*, welche die Doktordiplome aussprachen, erkannten freilich die grossen Universitäten wie Paris und Bologna nicht an. Teilweise dachte man sich dieses Recht auch geknüpft an die von den universalen Gewalten (Papst, Kaiser) verliehenen Stiftungsbriefe, die übrigens nicht von Anfang an als zur Entstehung eines *studium generale* notwendig angesehen worden waren.

Aus der Lehrordnung und Lehrweise an den Universitäten des Mittelalters interessiert uns einzig diejenige der Artisten- (philosophischen) Fakultät: sie war nämlich nichts anderes als der vollständige Kursus des Triviums und Quadriviums. Denn da es eine feste Grenze zwischen Schul- und Universitätsunterricht nicht gab und die Scholaren sehr verschieden alt und oft recht mangelhaft vorbereitet auf die hohe Schule kamen, so musste diese die nötige Vorbildung selbst in die Hand nehmen und durfte nicht allzuviel voraussetzen. In dem Masse aber, als die Dialektik zur Grundwissenschaft des scholastischen Unterrichtsbetriebs geworden war, wurde der Hauptnachdruck auf sie gelegt, wogegen Grammatik und Rhetorik und ebenso die Fächer des Quadriviums zurücktraten. Der, um den sich alles drehte, war natürlich Aristoteles, ein wichtiges Hilfsmittel des Unterrichts die Disputationen, wo eben der unfruchtbare Schulwitz und jener Geist der Eristik gezüchtet wurde. Was also der Student in dieser Fakultät erreichte und erhielt, war die Handhabung der lateinischen Schulsprache, eine gründliche logische Schulung, eine auf Aristoteles ruhende in kirchlichem Sinn zurechtgemachte philosophische Weltanschauung und wenigstens da, wo die Quadrivialfächer gut vertreten waren, eine dem Wissen der Zeit entsprechende bescheidene mathematische Bildung. Mit diesem Wissen ausgerüstet und dialektisch so gebildet oder verbildet ging er dann zum eigentlichen Fachstudium über, dem jeder Zeit der Durchgang durch die Artistenfakultät vorangehen musste. Im übrigen

aber ist hier nicht der Ort, näher auf diesen Universitätsunterricht des Mittelalters einzugehen.

H. Denifle, Die Universitäten des Mittelalters bis 1400 Bd. I 1885. G. Kaufmann, Die Geschichte der Deutschen Universitäten Bd. I: Vorgeschichte 1888. O. Kämmel, die Universitäten im Mittelalter (in Schmid's Geschichte der Erziehung 2, 1. 1892, S. 334—548). — C. Prantl, Geschichte der Logik im Abendlande Bd. 2—4. Th. Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik 2. Ausgabe 1892.

7. Abgesehen von den paar medizinischen und juristischen Fachschulen und Fakultäten handelte es sich wie auf den niederen Schulen so auch an den Universitäten vor allem um die Ausbildung von Klerikern. Die Kloster- und Domschulen und die überwiegende Zahl der Kanzleruniversitäten, das Leben in den Bursen und der Unterricht in der Artistenfakultät — alles hatte einen mönchisch klösterlichen Anstrich, alles war im kirchlich-theologischen Geist erdacht und eingerichtet: wo blieben da die Laien und der Unterricht für Laien? Ihnen gegenüber hat, wie schon gesagt, die Kirche des Mittelalters im grossen und ganzen die weitgehenden und grossartigen Ideen Karls des Grossen nicht aufgenommen, hat ihre Pflicht versäumt und blutwenig für sie gethan. Es ist schwerlich richtig, darin eine prinzipielle Änderung und „eine neue Epoche in der Entwicklung des mittelalterlichen Schulwesens“ mit dem beginnenden 13. Jahrhundert anzusetzen,[1] als ob Innocenz III. auf dem Laterankonzil von 1215 für allgemeinen Schulunterricht gesorgt hätte. Ausdrücklich heisst es vielmehr, dass die Schulen an allen grösseren Kirchen, von denen hier die Rede ist, für den Unterricht von Klerikern bestimmt seien;[2] und nicht Päpste und Konzilien sind es gewesen, welche eine neue Epoche heraufgeführt haben, und ebensowenig die am Universitätsunterricht freilich sich eifrig beteiligenden Dominikaner, sondern einzig und allein die Städte und das in ihnen sich geltend machende Bedürfnis des Handels und der höheren Gewerbe. Doch noch sind wir nicht soweit.

Das Rittertum hatte kein Verständnis für Büchergelehrsamkeit, es hätte auch keine Verwendung dafür gehabt; sie erschien ihm geradezu unvereinbar mit seinen ritterlich-körperlichen Übungen, wenn es auch immer einzelne Ausnahmen gab und wenn auch ganze Zeiträume etwas anders, weniger negativ darüber dachten. In der Blütezeit war das Ideal des Ritters hövescheit, die freilich mehr weltlich oder mehr geistlich und geistig gefasst werden konnte; auch diese Bildung war international wie die lateinische der Gelehrten. Den 7 freien Künsten dieser letzteren entsprachen die 7 *probitates* des Ritters, zu denen neben 6 rein körperlichen Künsten (*equitare, natare, sagittare, cestibus certare, aucupari, scacis ludere*) doch auch das *versificare*, das Dichten und Musizieren (singen und sagen) gehörte. Die ritterlichen Troubadours und Minnesänger, die höfischen Epiker und Moralisten haben denn auch diese Kunst in Scharen und teilweise in hervorragender Weise ausgeübt. Dass einer der bedeutendsten unter ihnen, Wolfram von Eschenbach, weder schreiben

[1]) So Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 12.

[2]) Decr. c. 11: *magister qui clericos ecclesiarum ipsarum et aliarum gratis in grammaticae facultate ac aliis instruat iuxta posse.* cfr. Hefele, Konziliengeschichte 5[2], S. 885.

noch lesen konnte,[1]) ist ebenso bekannt wie verwunderlich. Aber man wird das rasche Verwelken dieser litterarischen Kunstblüte und die unglaublich schnelle Verrohung des eben noch so feinen höfischen Rittertums doch nicht bloss den politischen Verhältnissen, sondern auch dieser einseitigen körperlichen Erziehung und diesem Mangel an geistiger Nahrung und Schulung zuschreiben müssen. Besser als mit der männlichen Jugend des Adels war es mit der Bildung der Ritterfräulein bestellt. Manche von ihnen wurden eine Zeitlang Nonnenklöstern übergeben und erhielten dort mit den *oblatae* oder in einer besonderen *schola exterior* einen Unterricht ähnlich dem der Knaben in den Mönchsklöstern; und dass hier zu gewissen Zeiten sogar die Bekanntschaft mit den Werken der Alten nicht gering war, zeigt uns die Herzogin Hadawig von Schwaben und vor allem die mit Terenz wetteifernde Rosvitha von Gandersheim, von der Scherer[2]) urteilt, „sie stehe auf der höchsten Höhe ihrer Epoche." Bei den meisten freilich beschränkte sich namentlich in späterer Zeit der Unterricht auf Schreiben und Lesen, das an den Psalmen geübt wurde; dazu kamen noch die weiblichen Handarbeiten, die vielfach auch in den Dienst der Kirche gestellt im Sticken von Paramenten gipfelten. Aber nicht nur im Kloster, auch zu Haus auf der Burg des Vaters konnten die Mädchen vom Hauskaplan oder Burgpfaffen gelehrten Unterricht bekommen, und gewiss waren die meisten ihren Brüdern darin bei weitem überlegen. Und neben den lateinischen verstanden sie auch die deutschen Dichtungen der ritterlichen Sänger und der fahrenden Leute zu hören und zu lesen. Das bedingte zugleich auch eine weltlichere Richtung in der Mädchenerziehung: in der Moraliteit, der Minnen Meisterschaft konnten Kleriker und Pfaffen nicht erziehen und unterrichten und so traten Zuchtmeisterinnen, oft sogar höfische Spielleute neben jene oder an ihre Stelle und vollendeten nach dieser Seite hin die Bildung der jungen Dame. Und dass schon damals Franzosen und Französinnen hiezu verwendet wurden, kann nicht Wunder nehmen, wenn man an die Abhängigkeit der deutschen Minnesänger und Epiker von den Franzosen und an die Vorliebe der deutschen ritterlichen Dichter für französische Stoffe und Ausdrücke denkt. So kann Isolde, diese mittelalterliche Dame *comme il faut*, „franzoys und latin," sie ist gelehrt und gebildet zugleich.

8. Aber auch auf anderem Gebiete machen sich neue Bedürfnisse für den Unterricht geltend. In den aufblühenden Städten brauchte der Kaufmann und der Gewerbetreibende eine andere praktischere Bildung, als sie dem Gelehrten oder dem Ritter zu Teil wurde; und so kam man auf den Gedanken von Stadt wegen Schulen einzurichten, die diesen Kreisen den nötigen und richtigen Unterricht angedeihen liessen. Darüber kam man aber alsbald und an verschiedenen Orten mit der Kirche in Konflikt. Man darf darin nicht etwa den Anfang eines prinzipiellen

---

[1]) Die Hauptstelle dafür sind die Verse hinter dem 2. Gesang des Parzival, wo er ausdrücklich sagt: *ine kan decheinen buochstap.*

[2]) W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur S. 59.

Streites zwischen Staat und Kirche um die Macht über die Schule und in jenen Schulgründungen der Städte die ersten Keime eines der Kirche entfremdeten oder gar feindlichen Laienschulwesens sehen, das wäre, wie PAULSEN richtig sagt,[1]) „eine Sinnestäuschung.“ Die Sache ist vielmehr die: die Dom-, Stifts- und Klosterschulen sorgten für künftige Kleriker und Gelehrte, nicht aber für die dem Beruf des Vaters folgenden Söhne von Handwerkern und Kaufleuten. Um diesem Mangel abzuhelfen und zugleich auch um den Kindern der entfernteren Quartiere im Dunkel des Wintermorgens den weiten und schlechten Weg zu sparen und abzukürzen, sollten nun an den sämtlichen Pfarrkirchen Schulen eingerichtet werden, wie solche von Karl dem Grossen vorgesehen waren; auch an den Kirchengesang dachte man dabei, für den in den Klosterschulen die Chorschüler sorgten, welche dafür Wohnung im Dormitorium des Klosters erhielten und daher auch den Namen „Schlafschüler“ führten. Da nun aber der Rat, der im Interesse der Bürger solche Schulen einrichtete, die Kosten für ihre Gründung und Unterhaltung aufzubringen hatte, so wollte er vor allem auch bei der Anstellung der Lehrer an diesen Schulen mitzureden das Recht haben. Das hielt aber der Domscholaster für einen Eingriff in seine Rechte. Diese Scholaster waren ja allmählich zu Hauptpersonen in den Kapiteln geworden und bezogen aus den Schulen erhebliche Einkünfte; und im Zusammenhang damit nahmen sie für sich das Recht in Anspruch, im ganzen Sprengel die *licentia docendi* zu erteilen, wofür sie sich wohl auch bezahlen liessen. Das hat freilich Alexander III. ausdrücklich verboten; aber das Verbot beweist eben, dass es vorkam. Wenn nun die Städte Pfarrschulen neben der Domschule einrichteten, so bestand der Scholaster darauf, dass er auch an ihnen die Lehrer zuzulassen und anzustellen, wohl auch das Schulgeld einzuziehen habe, um daraus die Lehrer billig und schlecht zu besolden. Und darüber brachen Konflikte in Lübeck, in Breslau, in Braunschweig und an anderen Orten aus. Die Scholaster konnten sich vielfach auf bischöfliche Privilegien berufen, die ihnen dieses Unterrrichtsmonopol zugesprochen hatten, die höheren Instanzen traten wiederholt für die Lehrfreiheit ein, zunächst siegten jedoch meist die Scholaster und die Städte gaben nach und errichteten die Schulen nur *salvo iure scholastici*; erst gegen das Ende des Mittelalters setzten sie allmählich ihre besseren Ansprüche leichter durch; doch handelt es sich dann gewöhnlich nur um *scholae parvulorum,* nicht um *scholae latinistarum.*

Denn auch diese Pfarrschulen waren — so wenig kommt eine Zeit über sich selbst und über die traditionellen Bildungsmittel hinaus — wiederum Lateinschulen. Nur begnügte man sich meist mit den Anfangsgründen, wobei Lesen und Schreiben die Hauptsache war; wer weiter kommen wollte, musste von ihnen auf die Dom- und Klosterschulen übergehen, so dass also jene etwa den heutigen württembergischen Lateinschulen, diese unseren Gymnasien entsprechen mochten. Natürlich waren aber eben darum diese Schulen der Bürgerschaft, die etwas ganz anderes

[1]) PAULSEN a. a. O. S. 13.

wollte und brauchte, immer noch zu lateinisch; und so traten neben sie, zunächst als Privatunternehmungen von Lehrern im Interesse des kleinen Bürger- und Handwerkerstandes, noch einmal andere, die sogenannten deutschen oder Schreibschulen, in denen unter Ausschluss des Latein und alles gelehrten Anstriches das deutsche Alphabet, Lesen deutscher Bücher und Schreiben deutscher Briefe gelehrt wurde. Dagegen nahmen nicht einmal die besseren unter diesen deutschen Schulen das namentlich für den Kaufmann notwendige Rechnen als Unterrichtsgegenstand auf; vielmehr blieb dieses noch einmal anderen besonderen Privatlehrern überlassen, die seit dem Anfang des 15. Jahrhunderts nachweisbar, Stuhlschreiber oder Modisten hiessen, wie denn Adam Riese im 16. Jahrhundert ein solcher Modist und der bekannteste von ihnen gewesen ist. Auch die Beziehung der Rechenkunst zu einzelnen Gewerken ist bemerkenswert, vor allem natürlich zur Baukunst; und so kann man annehmen, dass in den Bauhütten neben Berechnungen aller Art auch die Kunst des geometrischen Zeichnens geübt und überliefert worden ist. Auch zu der Malerei trat die Mathematik in Relation, das zeigt uns das freilich schon über unsere Periode hinausreichende Beispiel Albrecht Dürers.

Auf die Dauer genügten aber jene privaten Veranstaltungen für den Elementarunterricht nicht mehr: auch seiner nahmen sich die städtischen Behörden an und begannen von sich aus solche Schreibschulen einzurichten. Darüber aber gerieten sie in einen neuen Schulkonflikt: sie nahmen nämlich ihrerseits nun den Kampf gegen die in privaten Händen bleibenden oder von Privaten neu gegründeten „Bei-, Winkel- oder Klippschulen" auf, weil durch diese den städtisch angestellten Lehrern das Schulgeld entzogen oder doch geschmälert wurde; selbst die Pfarrschulen hatten unter dieser Privatkonkurrenz zu leiden. Daher beanspruchten die Magistrate hinfort für die deutschen Schulen ihrerseits ein ähnliches Unterrichtsmonopol, wie die Scholaster es ihnen gegenüber für die lateinischen Schulen gethan hatten. Diese städtischen Schulen hiessen Lehrhäuser, die Lehrer daran Lehrmeister, die Lehrerinnen an den ebenfalls allmählich entstehenden Mädchenschulen Lehrfrauen. So haben wir nun also am Ausgang des Mittelalters, in den Städten wenigstens, ein dreifach gegliedertes Schulwesen: zu unterst die städtischen Lehrhäuser, durch welche jedoch daneben die privaten Schreibschulen nicht völlig verdrängt waren; darüber die lateinischen Pfarrschulen, welche sich auf die Elemente des Lateinischen beschränkten; und endlich zu oberst die Dom- und Klosterschulen, welche ebenfalls niedrig genug sich mit dem Trivium, vor allem mit ödem dialektischem Schulbetrieb begnügten. Das Quadrivium blieb dagegen der Universität vorbehalten, deren Artistenfakultät eben darum immer tiefer herabsteigen musste.

Ueber den Schulstreit s. Kaufmann a. a. O. S. 109 ff. Masius, Die Erziehung im Mittelalter, in Schmid's Geschichte der Erziehung 2, 1 S. 327 ff. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen I (*Mon. Germ. Paed.* I S. XXXV ff.). Paulsen a. a. O.

9. Dass mit der Ausdehnung des Unterrichts in den Städten nicht auch eine qualitative Besserung der Schulzustände, namentlich des gelehrten Unterrichts eintrat, geht schon aus dem zuletzt Gesagten hervor

und versteht sich für jeden, der das geistige Niveau um die Mitte des 15. Jahrhunderts im allgemeinen und die Scholastik dieser Zeit im besonderen kennt und unbefangen beurteilt, von selbst. Dass es aber ums Jahr 1450 mit dem Schulwesen übel bestellt war, ergibt sich auch aus bestimmten Nachrichten, die wir darüber haben. Wenn daneben von einzelnen Städten und Schulen Erfreulicheres berichtet wird, so bestätigt das geflissentliche Hervorheben und Rühmen solcher Ausnahmen nur die Regel. Eine Ordnung, welche Prälaten und Rat der Stadt Braunschweig 1478 gemeinsam *de regimine scholarum* aufstellten, lässt uns bei Lehrern und Schülern gleich miserable Zustände erkennen; und wie elend es bestellt war, wird eben dadurch *ad oculos* demonstriert, dass die sonst selten einigen Faktoren in diesem Fall einträchtig zusammengehen, um Hilfe zu schaffen, einträchtig also auch die übeln Zustände anerkennen. Hier liegt somit ein Zeugnis vor, das nicht nur von den schlimmen Humanisten und deren „Übertreibungen", sondern von mittelalterlichen Menschen selbst herrührt, und zugleich kann es zur Widerlegung der Vermutung Paulsens [1]) dienen, dass unter dem Einfluss der wissenschaftlichen Thätigkeit auf den Universitäten „auch der Schulunterricht in den Klöstern sich werde gehoben haben"; nur sei das „eine stille und wenig beachtete Thätigkeit" gewesen — so still und unbeachtet allerdings, dass wir thatsächlich nichts davon erfahren und wissen. Und was Paulsen zum Lob der Universitäten des 15. Jahrhunderts und des auf ihnen üblichen scholastischen Betriebs der Wissenschaft sagt, beruht zum Teil darauf, dass er die humanistischen Einwirkungen des 15. Jahrhunderts damit zusammennimmt, teils auf einer Überschätzung dessen, was die Scholastik damals noch leistete und war: ihre Blütezeit war im 15. Jahrhundert unwiederbringlich dahin, ihre Vertreter waren Geister dritten Rangs, ihre letzte Leistung die nominalistische Selbstzersetzung und Selbstauflösung, so dass eine Schul- und Unterrichtsreform nicht Willkür und Mutwillen, sondern Notwendigkeit war. Auch der Versuch, das scholastische Latein dieser späteren Periode von dem Vorwurf der „Barbarei" zu reinigen und gegen den Spott der Dunkelmännerbriefe zu verteidigen, muss misslingen: mit dem inneren Selbstauflösungsprozess der Scholastik war die äussere Form und Sprache derselben des Lebens bar und zu einer ganz toten und verknöcherten geworden; im Mittelalter wesentlich von Gelehrten gesprochen und weitergebildet verlor es jetzt vollends den letzten Rückhalt an einem volkstümlichen Gebrauch, aus dem es sich wieder hätte verjüngen und beleben lassen können. Und andererseits war über dem theologisch-dialektischen Gezänke des 14. und 15. Jahrhunderts das Rückgreifen auf das klassische Altertum und die Lektüre seiner Autoren völlig versäumt worden: die Überwucherung der Rhetorik durch die Dialektik rächte sich auch an der Sprache, und abgesehen von einem gewissen architektonischen Geschick in der Bewältigung von Massen, wie es den bedeutendsten Scholastikern eigen war, so dass ihre Summen gelegentlich mit gothischen Domen verglichen werden konnten, fehlte es der ganzen gelehrten Zunft völlig, aber auch völlig an ästhetischem Ge-

---

[1]) Paulsen, a. a. O. S. 16.

fühl und ästhetischem Geschmack. Und so musste das Latein immer mehr verknöchern und verschnörkeln, kraus und abstrus, unanschaulich und unnatürlich, zur toten Schulsprache werden, die allenfalls dialektischen Klopffechtern die Möglichkeit gab, ihren dünnen Schulwitz darin zu üben, die aber tot wie sie war, sich selbst nicht mehr verstand und darum in der That barbarisch klang. Und deshalb haben auch nicht erst die Humanisten den Gegensatz von Gebildeten und Laien geschaffen oder die lateinische Sprache zu einer toten gemacht, sondern das beides schon vorgefunden; Ritter und Bauern standen sich in ihrer Bildung unter einander näher als den Klerikern, deren Jargon und deren litterarische Interessen ihnen gänzlich verschlossen und unzugänglich geworden waren; wenn die Humanisten diesen Gegensatz nicht beseitigt haben, so haben sie wenigstens den Kreis der Gebildeten erheblich erweitert.

Fragen wir aber nach thatsächlichen Erscheinungen, die den niederen Stand des Schulwesens am Ende des Mittelalters erweisen können, so mag eben jene braunschweigische Schulordnung von 1478 darauf Antwort geben. In erster Linie lag es an der schlechten Qualität der Lehrer. Seitdem der Scholaster ein so hoher Herr geworden war, der vor allem auf die Vermehrung seines Einkommens dachte, hatte er es aufgegeben selbst zu unterrichten und an seiner statt andere als Lehrer berufen und angestellt, diese aber vielfach nach dem Grundsatz: „billig und schlecht"! Die Rektoren waren ausschliesslich auf das Schulgeld angewiesen und suchten deshalb einander für ihre Schulen die Schüler abzujagen. Die Hilfslehrer waren überhaupt ohne Gehalt: bei den *locati*, älteren Schülern, früher *secundarii* oder *socii* genannt, welche einzelnen Abteilungen (*loca*) vorstanden, verstand sich das von selbst; aber auch die Baccalarien mussten sich daneben als Hauslehrer in Bürgerfamilien ihren Lebensunterhalt verdienen, und warteten auf diese Weise ab, bis sie eine Pfarre erhielten oder zum Weiterstudieren Mittel fanden; die Kenntnisse dieser Hilfslehrer aber waren vielfach über alle Massen dürftig. Und allen, Meistern und Gesellen, fehlte es an dem sittlichen Ernst und an dem gewissenhaften Fleiss: was Wunder, wenn es die Schüler an Unfleiss und an sittlicher Verwilderung ihnen noch zuvor thaten und wenn bei einer solchen Gesellschaft von Disziplin keine Rede war! Und was beim Unterricht herauskam, lässt sich ohnedies denken, zumal da wenigstens in grösseren Städten die beste Zeit dafür durch die häufige Verwendung von Lehrern und Schülern zum Gesang in der Kirche und bei Kasualien weggenommen wurde; denn dazu hatte man ja seine Schule. Vielfach liefen die Lehrgesellen unter der Zeit weg und liessen Rektor und Schüler im Stich. Thomas Platters autobiographische Aufzeichnungen können uns am besten zeigen, wie es beim Ausgang des Mittelalters an vielen Orten um Schulen, Schüler und Lehrer bestellt war, und wie es nur da anders und besser ist, wo der Humanismus bereits Einfluss gewonnen hat.

Der hauptsächlichste Verteidiger des 15. Jahrhunderts auch nach der Seite des Schulwesens hin ist bekanntlich JOH. JANSSEN, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters, Bd. I, S. 20 ff. Er versäumt nur ausdrücklich hervorzuheben, dass es fast durchweg der Humanismus war, dem „Deutschlands geistige Zustände beim Ausgang des Mittelalters" die Hebung zu verdanken hatten; diese war somit eine

Leistung des humanistischen, nicht des scholastisch-kirchlichen Zeitalters, der Neuzeit, nicht des Mittelalters. Die Schulordnung Braunschweigs vom Jahr 1478 findet sich bei Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen (*Monumenta Germ. Paedagogica* Bd. I S. 21 ff. und dazu die Einleitung S. XLI ff.).

10. Sehen wir uns zum Schluss noch um, wie es mit der theoretischen Pädagogik im Mittelalter bestellt war, so ist hievon nur sehr wenig zu berichten. Hrabanus Maurus ist schon genannt, zugleich aber auch gewarnt vor einer Überschätzung seiner Bedeutung. Zu erwähnen ist weiterhin Vincentius von Beauvais († zwischen 1260 und 1270), der in seinem *speculum maius*, der grossen Enzyklopädie des Mittelalters, worin das Reich der Natur, die Welt des Erkennens und die Thatsachen der Geschichte zu einem Spiegelbild des Universums vereinigt sind, eine Welt von Citaten aus christlichen und heidnischen Autoren zuammenstellt und dabei jedenfalls auch eine Bekanntschaft mit der antiken Litteratur verrät, wie wir sie sonst erst bei den Humanisten anzunehmen geneigt sind. Sicherlich hat er damit nicht am wenigsten auch den Schulmeistern der Zeit einen Dienst geleistet, hat übrigens in seinem *tractatus de eruditione filiorum regalium* auch ausdrücklich allerlei pädagogische Fragen erörtert und nach dieser Richtung hin Gedanken angeregt. Auch hier handelt es sich vor allem um Citate; der Geist aber, in dem diese ausgewählt sind, ist ein echt mönchischer, der Welt und dem Leben entfremdeter, asketisch strenger, wie sich dies namentlich in dem zeigt, was er über die Erziehung der Mädchen beibringt und sagt. Endlich ist uns kürzlich erst die Kunde zugekommen von einem wirklichen Theoretiker der Pädagogik aus dem 15. Jahrhundert, der nun den Namen des ersten deutschen Schriftstellers auf diesem Gebiete mit Recht erhalten dürfte: es ist dies Konrad Bitschin, seit 1430 Stadtschreiber zu Kulm. Dieser verfasste ein Werk unter dem Titel *Labyrinthus vitae coniugalis Authore Bitschin scriba Culmensi*, dessen 4. Buch *de prole et regimine filiorum* handelt und nach den uns inzwischen mitgeteilten Kapitelüberschriften sich mit der Erziehung der Knaben in den drei Perioden vom 1.—7.—14.—21. Lebensjahr beschäftigt; die letzten Kapitel beziehen sich auf die Erziehung der Mädchen, die zur Schweigsamkeit, Arbeitsamkeit und Keuschheit anzuhalten sind und in den höheren Ständen auch mit gelehrtem Studium und Lektüre befasst werden dürfen. In Umfang und Anlage erinnert das Werk an Rousseau; der Inhalt selbst aber ist scholastisch, nicht die Frucht eigener Beobachtung, sondern einer aus Büchern geschöpften Gelehrsamkeit und Belesenheit. Und so ist doch auch dieses einsam dastehende pädagogische System eigentlich nur ein Beweis, wie wenig Gedanken sich das Mittelalter über die Aufgabe und das Geschäft des Erziehens gemacht hat. Dasselbe war selbst eine Zeit der Erziehung der germanischen Völker durch die romanische Kirche, und seine Wissenschaft war eitel Schulwissenschaft; aber Rechenschaft über das, was es that und übte, hat es sich nicht gegeben, und darum fehlte, wie das Bewusstsein darüber so auch jede Selbstkritik; man machte traditionell weiter, und so kam man naturgemäss nicht vorwärts, sondern immer tiefer herunter. Eine Reform that auch hier dringend Not, und sie kam durch den neuen Geist, der sich nun alsbald in stürmischer Kritik gegen das Alte

wandte und es frivol, lustig, ernsthaft, je nachdem, in Trümmer schlug: — das war der Geist des Humanismus.

Vincentius von Beauvais, *Speculum maius*, Venedig 1591; hier kommt vor allem der 2. Teil, das Sp. *doctrinale* in Betracht; seine Schrift *de institutione filiorum regiorum* s. *nobilium* ist übersetzt von Fr. Chr. Schlosser, Vincent von Beauvais Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer 1819, und neuerdings von Aug. Millauer. cfr. Rich. Friedrich, Vincentius von Beauvais als Pädagog 1883. Ueber Bitschin einstweilen nur F. Hipler, Die Pädagogik des Konrad Bitschin, in den Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, 2. Jahrg. S. 1—10.

Zweiter Abschnitt.

Das Zeitalter des Humanismus von der Mitte des 15. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts.

I. Der Humanismus für sich.

1. Es kam eine neue Zeit, und der Inhalt derselben wird mit den beiden Namen der „Renaissance", des Wiederauflebens des klassischen Altertums, und des „Humanismus", der Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und als des Höchsten in der Welt, ebenso richtig als bündig bezeichnet. Nicht auf einmal ist dieselbe gekommen. Schon im Mittelalter gibt es wiederholt Perioden, in denen in gewissem Sinn von Renaissance gesprochen werden kann. Unter Karl dem Grossen, zur Zeit der Ottonen lässt sich ein Zurückgehen auf die Antike unschwer erkennen. Und vollends ein Mensch wie Abälard — nicht als ob er Humanist gewesen wäre; aber dennoch lässt nicht nur ein Schimmer von Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum, sondern der ganze Geist des Subjektivismus, das Geniale und Frivole, das Geistreiche und Elegante, die Betonung des eigenen Ich und die selbstgefällige Bespiegelung desselben an die Geistesart der späteren Humanisten denken. Und er und noch mehr Vincenz von Beauvais mögen uns daran erinnern, dass doch nicht nur Aristoteles in der Übersetzung der Araber und Juden dem Mittelalter bekannt gewesen ist, sondern dass gewisse Beziehungen zu den übrigen klassischen Schriftstellern des Altertums in manchen Kreisen nicht ganz gefehlt haben, lange vor der allgemeinen Wiedererweckung desselben im 15. Jahrhundert; Virgil ist das ganze Mittelalter hindurch eine populäre Figur gewesen und nicht erst neu durch Dante in den Gesichtskreis der Menschen getreten.

Dass nun aber diese Wiederbelebung der klassischen Welt nur in Italien möglich war, versteht sich von selbst. In den Kreisen Karls und der Ottonen, bei vereinzelten Kennern in englischen oder französischen Klöstern des Mittelalters blieb es etwas Fremdes und Totes; nur in Italien konnte man anknüpfen an die eigene Vorzeit und an die eigene Grösse, die zwar untergegangen war, deren Reste aber doch noch sichtbar und mächtig genug hereinragten in die lebendige Gegenwart. Die Sprache eines Virgil und Cicero war für den gebildeten Italiener keine ganz fremde,

sowenig als für uns die Sprache des Nibelungenlieds; und allüberall, vor allem in Rom predigten ja die Steine selbst von einer ewigen Jugend dieser altersgrauen Vergangenheit. Dazu kamen die politischen Verhältnisse; die gewaltigen Kämpfe zwischen Kaisertum und Papsttum hatten in Italien alles Feste erschüttert, alles Bestehende aus den Fugen gehoben. Ein Fürst wie Friedrich II. macht schon ganz den Eindruck eines modernen Menschen: sein Staat in Unteritalien mit den *Constitutiones Siculae* ist das Vorbild des modernen Beamtenstaats gegenüber dem mittelalterlichen Feudalstaat, wie Neapel unseren heutigen Universitäten näher steht als das mittelalterliche Paris oder Bologna. Auch die Kreuzzüge hatten in Italien zuerst und zumeist die bekannten Früchte getragen: den Gesichtskreis erweitert, einen Geist der Duldung und Indifferenz hervorgerufen, das Städteleben entwickelt, den Handel in neue Bahnen gelenkt und die Macht des Geldes kennen gelehrt. Und so finden wir im Zusammenhang damit auf der einen Seite die vielen kleinen Tyrannen und Kondottieren, die den Beweis liefern, was der Mensch durch eigene Kraft werden kann, und vor deren rücksichtsloser Gewaltthat oder arglistiger Kunst die altehrwürdigen und festen Einrichtungen des Erbrechts und des Lehenswesens morsch in sich zusammenbrechen. Und auf der andern Seite die grossen und reichen Stadtrepubliken, in denen der Staat zum Kunstwerk und mehr und mehr zum Selbstzweck wurde, alle Kraft in sich konzentrierte und von andern bis dahin höher geachteten Gewalten die Geister ablenkte; und auch hier die reichste Gelegenheit zur Entfaltung der Individualität im Wettbewerb der Parteien, sei es um als Sieger den Staat zu lenken oder als Besiegter resigniert in sich selbst Genüge zu suchen oder gar als Verbannter draussen sich durch eigne Kraft eine neue Stellung zu schaffen und nach dem Grundsatz: *ubi bene ibi patria* kosmopolitisch auf sich selbst zu stehen. Und dazu im 14. Jahrhundert der grosse Skandal des päpstlichen Exils, welcher das Papsttum und die Kirche den Italienern ferne rückte und entfremdete und im Gegensatz dazu fantastischen Naturen den Gedanken nahe legte, die antike Republik mit ihren Einrichtungen und Ämtern wieder aufleben zu lassen: was uns als der Traum eines eiteln Thoren erscheint, das Tribunat des Cola di Rienzo, das nahmen die Römer eine Zeitlang ernst und versenkten sich mit ihm in jene fast mystische Verehrung des Altertums, welche an diesem Mann so voll von Widersprüchen und Eitelkeit das Anmutendste und Interessanteste ist.

Und wie so die Welt äusserlich und thatsächlich eine andere wird, so wandelt sich auch das Bewusstsein der Menschen. Dieses Erwachen eines veränderten Selbst- und Weltbewusstseins pflegt man an die Namen der drei grossen italienischen Dichter Dante, Petrarca, Boccaccio zu knüpfen. Und mit Recht. Der erste von ihnen, Dante, steht freilich noch mit einem Fuss fest im Mittelalter, so dass uns seine Dichtungen in all' ihrer Grossartigkeit doch recht fremdartig anmuten. Aber allerdings — neben das Christentum, neben Kirche und Scholastik tritt doch das Altertum als ein Gleichwertiges und Gleichberechtigtes: Virgil ist der Führer Dantes, und höher als die Volkssprache, die er doch so wunderbar zu formen und zu brauchen weiss, steht ihm die Sprache Virgils; er selbst

aber ist sich seiner Grösse stolz bewusst und dichtet darum auch nicht *in dei* oder *ecclesiae gloriam*, sondern *„ut palmam primum in meam gloriam adipiscar."* Und wie für sich, so dichtet er aus sich, und daher soviel Selbsterlebtes und aus der eigenen Seele Geschöpftes, so Selbstständiges und Geistesmächtiges, wie sonst nirgends im ganzen Mittelalter.

Die eigentliche Sturm- und Drangperiode aber beginnt mit Petrarca und Boccaccio. In einem Augenblick, wo die objektiven Mächte der Zeit keinen Halt mehr boten, Rom aufhörte die Stadt des Papsttums zu sein und selbst ein Mönchsorden an der Kirche und ihrer Hierarchie irre wurde, da stellten sich starke Geister auf sich selbst und steiften sich auf das gute Recht ihrer eigenen Persönlichkeit. Und diese Persönlichkeit war bei dem einen, bei Petrarca weich und sentimentalisch; er war der Dichter, der sein Herz entdeckte und damit jenen Sturm und Drang des Gefühls heraufbeschwor, wie ihn die deutsche Nation erst 400 Jahre später in Goethes Werther durchlebt hat. Weil ihn aber die mittelalterliche Gegenwart gerade nach dieser Seite hin nicht befriedigte, so flüchtete er in das Altertum zurück, seine Sehnsucht galt der Wiederherstellung der republikanischen Herrlichkeit Roms, in dessen Geschichte und in dessen Menschen er ganz subjektiv hineintrug, was er dafür empfand. In Roms Helden fand er seine Helden, ein lateinisches Epos Afrika, das Scipio feiert, brachte ihm die Dichterkrönung in Rom; und in diesem Gedicht wetteifert er mit Virgil, dessen Verse ihn entzückten, wie er auch für den Wohlklang ciceronianischer Prosa das feinste Gefühl hatte; neben Weisheit und Tugend stand ihm als dritte im Bund und als Mittel, seine Individualität zum Ausdruck und zur Geltung zu bringen, die Beredsamkeit, wie sie vor allem Cicero, aber auch Platon, nur nicht Aristoteles, der Philosoph des Mittelalters, besessen hatten. Denn auch für das ungekannte Griechentum erfüllte ihn Begeisterung und Liebe: instinktiv stellte er Platon über den scholastischen Aristoteles und sein Exemplar des Homer, den er doch nicht lesen kann, betrachtet er mit Entzücken. An Augustin, diesem schon so modern fühlenden Schriftsteller der mittelalterlichen Kirche, reizte ihn das Menschliche, die Selbstbespiegelung der Konfessionen; und liegt in dem Freundschaftskult Petrarcas ein antikes Element, so ist seine Eitelkeit und Ruhmsucht spezifisch humanistisch gefärbt, und sein Weltschmerz erinnert mehr an moderne Seelenstimmungen als an mönchische Acedia und mittelalterliche Weltverachtung.

Was Petrarca versagt geblieben war, das hat Boccaccio erreicht: er lernte Griechisch und las den Homer: — bezeichnend für den Novellisten des Dekameron, dass dieser Verfechter des schönen Lebensgenusses zu der Quelle alles sinnlich und naiv Schönen, zum Griechentum zurückkehrte. Daneben aber sammelte er wie Petrarca eifrig lateinische Kodizes, liess sie abschreiben und dichtete selbst auch lateinische Gedichte, die seine Zeitgenossen zum Teil höher stellten als die Eklogen des Virgil. Übrigens findet er es bereits (oder noch?) nötig, das klassische Altertum und das Studium desselben zu verteidigen, da ja die Kirche stark genug und das Heidentum völlig besiegt sei, so dass man „fast ohne Gefahr" sich der Betrachtung desselben hingeben könne.

Der Same, den diese Männer in ihren Schriften ausgestreut hatten, ging rasch auf. Petrarcas Schüler Johannes von Ravenna wurde der Wanderlehrer und Apostel der römischen Klassiker, und der Grieche Manuel Chrysoloras, der im Abendland Hilfe gegen die Türken suchte, brachte als Gegengeschenk die griechischen Klassiker mit herüber nach Italien; und nun tritt neben das römische mit Macht auch das griechische Altertum in den Gesichtskreis der italienischen Gelehrten. Wissbegierige Jünglinge eilten nach Byzanz, um dort Griechisch zu lernen; das Unionskonzil von 1439 führte Byzantiner nach Italien, und als vollends 1453 Konstantinopel in die Hände der Türken gefallen war, überschwemmten griechische Gelehrte und Schulmeister das Land in Scharen, viele minderwertige Gesellen freilich, aber vereinzelt doch auch wackere und intellektuell hochstehende, wirklich gebildete Männer darunter. So trat die griechische Litteratur der römischen immer mehr gleichwertig und gleichberechtigt zur Seite. Welchen Einfluss dies auf die geistige Bewegung der Zeit hatte, dafür braucht man nur an den Namen Platons zu erinnern: Gemistos Plethon war zwar noch Neuplatoniker, aber in der platonischen Akademie zu Florenz las man den echten Platon und lebte sein Symposion nach.

Denn nun war sie da, die Renaissance, die wirkliche Wiederbelebung der griechisch-römischen Welt. Ein eifriges Suchen und Forschen nach den verborgenen und verloren gegangenen Schätzen der antiken Litteratur beginnt: aus den Klosterbibliotheken kommen die Handschriften zum Vorschein, über die Alpen hinüber erstrecken sich die Nachforschungen und manchem Mitglied des Konstanzer Konzils waren die Bücherschätze St. Gallens wichtiger als die Verhandlungen über die Reform der Kirche an Haupt und Gliedern. Und aus dem Erdboden stiegen die schimmernden Marmorbilder hervor, welche lange drunten gelegen waren, nun aber von den Toten auferstehend eine Welt voll Schönheit den staunenden Augen offenbarten. Der Beschäftigung mit den alten Schriftstellern kommt vor allem auch die neu erfundene Buchdruckerkunst zu gut: die alten Schriftsteller werden in immer neuen Ausgaben gedruckt und verbreitet und so die Bekanntschaft mit ihnen in den weitesten Kreisen von Volk zu Volk vermittelt. Was man aber an ihnen besonders hoch schätzte, das war die Form: das klassische Latein trat an die Stelle der scholastischen Schulsprache; denn was man hier las, das suchte man eifrig nachzuahmen, man wollte es Cicero gleichthun an Beredsamkeit und machte Verse wie Virgil. Aber wenn gleich die Form im Vordergrund des Interesses, der Bewunderung und des Studiums steht, so kehrt zugleich mit ihr doch auch etwas vom Inhalt, von dem „heidnischen“ Geist dieser klassischen Autoren in die Welt zurück; und das eben ist die *humanitas*, das rein und ganz Menschliche und die Freude und das Verständnis für das Menschliche. Man entdeckte sozusagen die Welt wieder, der sich das christliche Mittelalter entfremdet hatte, das Leben wieder, dem das christliche Mittelalter abgestorben war, die Erde wieder, die das christliche Mittelalter für ein Jammerthal erklärt hatte. Und es ist daher kein Zufall, dass ein Italiener im Zeitalter des Humanismus Amerika entdeckt

hat. Man bemerkt endlich wieder, wie schön, wie voll Schönheit die Welt ist: bei der Malerei jener Zeit ist es vielleicht am deutlichsten zu sehen, wie sie sich den Fesseln der mittelalterlichen Unnatur entringt, wie sich das Menschliche und Schöne anfangs noch willig in den Dienst der Kirche stellt, bis es dann frei wird und sich zuerst gleichberechtigt und naiv zwischen und neben das Kirchliche drängt — man denke an die nackten Jünglingsgestalten auf Michel Angelos heiliger Familie oder an die Flucht des Äneas auf Raffaels *Incendio del Borgo* —, um schliesslich rein als solches und ganz für sich auf eigener Siegesbahn zu wandeln und selbst die religiösen Stoffe nur noch als menschliche zu behandeln. Und ebenso ist es in der Skulptur: von Michelangelos Pietà zu seiner herrlichen und ganz menschlichen David-Gestalt ist doch nur ein Schritt.

Und wie in der Kunst, so finden wir dasselbe auch im Leben, volle Anerkennung der menschlichen Individualität, namentlich der genialen Individualität; im Staat schafft sie sich Geltung als Tyrann und Staatskünstler, als eleganter Redner und Depeschenschreiber, als Verschwörer und Katilinarier; in der Kunst als Virtuose, als Dichter und Künstler von Gottes Gnaden und aus eigener Kraft; in der Gesellschaft als Lebemann und Lebenskünstler, auch hier als Virtuose schöner Geselligkeit und heiteren Lebensgenusses. Und auf allen diesen Gebieten ist der Ruhm das treibende Motiv, das höchste Ziel von Fürsten, Poeten, Rednern und Künstlern gleichmässig begehrt und gesucht; Ruhmsucht und Eitelkeit, oft recht kleinliche Eitelkeit, sind Züge, die fast in keiner Humanistenpersönlichkeit fehlen. Und in dieser Anerkennung der Individualität und ihres Rechts sich auszuleben geht man bis zur Verherrlichung der grossen Verbrecher: wer die Macht hat, hat Recht; damals ist die „Herrenmoral" geübt worden, sittliche Ungeheuer wie Cäsar Borgia oder Malatesta von Rimini werden vielbewunderte Helden, und der erstere das Vorbild für Macchiavell's Fürsten, in welchem der rücksichtslose Realismus und Rationalismus der Zeit ihren höchsten und bestimmtesten Ausdruck finden. Und daher endlich auch die ganz veränderte Stellung der Frau. An Stelle des kirchlichen *„taceat mulier in ecclesia!"* tritt in der Gesellschaft die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Anerkennung auch ihrer Individualität und vollwertigen Persönlichkeit, ja als Übertreibung dieses Berechtigten und doch zugleich wieder als Rest männlicher Selbstüberschätzung und als Rückfall in die alte Auffassung der Ruhm Virago zu sein.

So Vieles und Verschiedenartiges, Gutes und Böses, Erfreuliches und Unerfreuliches, Schönes und Hässliches wogt und schäumt und quirlt und wallt hier untereinander, oft unklar und unfertig, aber immer andersartig und neu und immer in vollem Gegensatz zu allem Mittelalterlichen und Kirchlichen. Es ist in der That, wie HETTNER es ausdrückt, „ein neues Zeitalter gekommen, eine neue Weltanschauung, eine neue Gesittung: ein anderer Himmel, eine andere Erde!"

2. Für eine solche neue Zeit und Welt bedurfte es auch neuer Menschen und einer neuen Erziehung. Und dass das Mittel dieser Erziehung in erster Linie das Studium der antiken Welt, vor allem ihrer Litteratur bildete, versteht sich von selbst: die neue Zeit ist in ihren

Anfängen nichts als die Rückkehr zur Antike, und daher ist bis auf den heutigen Tag das Erziehungsmittel für die Gebildeten der Neuzeit vorwiegend die Erlernung und das Studium des Griechischen und Lateinischen geblieben. Vor allem aber damals und in Italien! Wer dort zu dieser neuen Fahne schwören und zu der neuen Gesellschaft gehören, gebildet sein wollte, der musste sich mit den alten Sprachen und den alten Autoren bekannt machen. Zu der Gesellschaft gehören — man dachte nämlich dabei ausschliesslich nur an die oberen Stände und darum wesentlich nur an einzelne; für das Volk hatten die Humanisten wohl gelegentlich ein Auge, aber kein Herz. Erwachsene waren es zuerst, die von den Griechen griechisch lernten und sich von bedeutenden Gelehrten im klassischen Latein unterrichten und mit den alten Autoren bekannt machen liessen; die überwältigende Macht dieser neuen Bildung zeigt sich gerade darin, dass die Erwachsenen sich nicht zu alt dünkten, um ihr zu liebe zu lernen wie die Knaben. Akademien bildeten sich, an Hochschulen fand die neue Kunst Eingang, an die Höfe vor allem wurden hervorragende Humanisten berufen, an den Höfen suchten sie Schutz, Geld und Ruhm. Florenz und Rom wurden die Hauptbildungsstätten Italiens; aber auch Neapel konnte sich ihrem Einfluss nicht entziehen, die spanischen Könige haben sich dort der neuen Bildung angenommen. Allein um wie viel besser und leichter hatte es die jüngere Generation, wenn sie von Jugend auf alles das lernen, vor allem klassisches Latein lernen konnte! Und so kommt denn nun der Jugendunterricht der oberen Zehntausend in die Hände der Humanisten; am Ende des 15. Jahrhunderts gehörte ein humanistisch gebildeter Erzieher an jeden Fürsten- und an jeden grösseren Adelshof. Das Pectus für den Lehrerberuf hat freilich gerade den bedeutendsten italienischen Humanisten durchaus gefehlt; immerhin wissen wir von einzelnen hervorragenden Lehrern aus ihrer Mitte, so von Vittorino von Feltre, dem Prinzenerzieher in Mantua, und von Battista Guarino dem Älteren, der Lehrer und Gelehrter zugleich war.

Aber gleichzeitig wurde auch die Theorie der neuen Erziehung ausgebildet, und gerade sie zeigt uns, in welchem Masse dieselbe von der scholastischen Praxis und Theorie abwich. Auch für sie versteht sich die Anlehnung an die Alten, in erster Linie an Quintilian und an die ebenfalls schon genannte pseudoplutarchische Schrift *περὶ παίδων ἀγωγῆς*, von selbst. Unter den zahlreichen Schriften dieser Art nenne ich nur wenige; zunächst Peter Paul Vergerius *de ingenuis moribus ac liberalibus studiis libellus*, noch wenig systematisch, noch recht allgemein gehalten, aber voll feiner psychologischer Beobachtung mit manchen guten pädagogischen Winken. Das Sittliche tritt voran, aber humanistisch motiviert durch Liebe zum Ruhm, durch Streben nach Lob; der Wert des lebendigen Beispiels wird betont, der Kampf gegen die Lüge zur Pflicht gemacht. Beim Lernen wird zugegeben, dass nicht alle zu allem gleich geschickt seien, und deshalb verschiedene Behandlung der Individuen verlangt. Wie im Ethischen das *ne quid nimis!* so gilt auch beim Lernen: nicht zu viel auf einmal! Unter den Unterrichtsgegenständen stehen Geschichte, Moralphilosophie und Elo-

quenz voran. Als *primus ad disciplinas gradus* wird das *posse dubitare* genannt und damit der Zweifel am eigenen Wissen und Können gemeint. Über der geistigen Ausbildung soll die körperliche nicht vernachlässigt werden; auch von Erholung und Spiel ist die Rede.

Weit ausführlicher sind des Mapheus Vegius sechs Bücher *de educatione liberorum et claris eorum moribus.* Das erste Buch handelt von der sittlichen Erziehung. Neben vielen Beispielen aus dem klassischen Altertum wird mit besonderer Vorliebe auf Augustin und seine Mutter Monika hingewiesen. Dass Beispiel mehr wert sei als Belehrung und Ermahnung, gilt auch ihm sicher. Das zweite Buch handelt von der wissenschaftlichen Bildung. Der Wert öffentlicher Schulen gegenüber der Privaterziehung wird richtig gewürdigt. Auch Vegius rät zur Weckung und Benützung des Ehrgefühls und empfiehlt im Zusammenhang damit den Kunstgriff, Schüler durch Schüler unterrichten zu lassen. Unter den Schriftstellern, die sich für den Jugendunterricht eignen, nennt er neben der Bibel vor allem Äsop, Sallust und Virgil, wogegen er vor Terenz aus sittlichen Gründen warnt. Die übrigen Disziplinen sollen mehr der Abwechslung und Erholung halber herangezogen werden. Im dritten Buch spricht er ohne festen Plan unter anderem auch von der Gymnastik und dem Spiel und betont für die Erziehung der Mädchen vor allem wieder das Beispiel der Monika. Die letzten drei Bücher enthalten eine Art Pflichtenlehre für Jünglinge.

Kürzer ist des Aeneas Sylvius (Papst Pius II. von 1458—1464) Traktat *de liberorum educatione,* gerichtet an Ladislaus, den königlichen Knaben von Ungarn und Böhmen. Er verlangt vor allem tüchtige, selbst erzogene und gelehrte Lehrer, die lieber durch Mahnungen und Vorstellungen als durch Schläge erziehen sollen; denn Schläge ziemen sich für Sklaven, nicht für Kinder. Nun bespricht er zuerst die körperliche, dann erst die geistige Ausbildung. Dabei beginnt er mit der Philosophie, um mit ihr auch wieder zu schliessen; den breitesten Raum aber nimmt der Sprachunterricht ein, wobei er zum Teil recht ins Detail geht. Doch will er keine Einseitigkeit, sondern empfiehlt auch die Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaft namentlich im Interesse der Abwechslung; denn „sollte nicht derjenige ermüden, welcher den ganzen Tag hindurch vom nämlichen Lehrer in der nämlichen Kunst sich unterrichten lässt?"

Endlich nenne ich noch den jüngeren Battista Guarino, welcher in seinem Schriftchen *De modo et ordine docendi ac discendi* wiedergibt und darstellt, was er von seinem Vater praktisch gelernt hat. Auch hier finden wir dieselben Gedanken wieder: die Lehrer selbst müssen gebildete Menschen sein; keine Schläge; die *aemulatio* als Erziehungsmittel! Daneben aber sieht man in seinem Eingehen auf das schulmässige Lernen die Herkunft dieser Schrift aus der Praxis, so wenn er verlangt, dass die Regeln bis zur Geläufigkeit gelernt, dass beständig lateinisch gesprochen, dass Übersetzungen angefertigt, Kollektaneen angelegt und überhaupt alles so gelernt werden solle, als ob man es selbst wieder lehren müsste. Bezeichnend ist, dass er im Eifer für das *ornate componere,* auf das er besonderen

Wert legt, recht im Gegensatz zu Vegius für die Lektüre terenzischer Stücke eintritt. Der Humanismus ist ihm darin gefolgt, ein Zeichen, dass die Form für ihn mehr und mehr zur Hauptsache wurde. Besonders aber betont Guarino noch die Notwendigkeit des Griechischlernens und stellt den Homer über alles. Er schliesst mit dem Begriff der *humanitas* als dem Ziel und Wesen dieser neuen Bildung.

Noch ist zu erwähnen, dass alle diese italienischen Pädagogen die religiöse Erziehung voranstellen und betonen; und zwar klingt das nicht nur wie Phrase und Konivenz, wenn auch selbstverständlich das humanistische Element im Vordergrund ihres persönlichen Interesses steht und als das Neue von ihnen besonders ausführlich behandelt wird. Im übrigen bleibt daneben doch bestehen, dass in Italien die Renaissancebildung eine entschieden antikirchliche Haltung annimmt, die sich bei vielen zur völligen Abkehr vom Christentum steigert. Ob dies die einfache Konsequenz eines wiederauflebenden Heidentums und seiner Philosopheme, oder die Folge des rationalistischen Elements im Humanismus, oder ein Ausfluss des trotzigen Auflehnens gegen die kirchliche Autorität, oder ein Stück geistreicher Frivolität war, das hing beim einzelnen von seiner Individualität und zum Teil auch von dem Milieu ab, in dem er lebte. Im übrigen aber sind diese Pädagogen alle einig, einig auch darin, dass der Unterricht in den Humaniora ein humanerer werden müsse als bisher. Und im Zusammenhang damit beginnt auch der Kampf gegen das Doktrinale, den Laurentius Valla in seinen „*Elegantiae linguae latinae*“ zunächst im Interesse besserer und reinerer Latinität eröffnet hat; Barbarismen und Irrtümer, die allzuviele Zeit in Anspruch nehmende Breite und Schwerverständlichkeit lassen dasselbe als ein ungeeignetes Unterrichtsmittel erscheinen.

Italien ist die Wiege des Humanismus, das klassische Land der neuen humanistischen Bildung, die Heimat einer neuen Kunst, eines neuen Staatslebens, einer neuen Gesellschaft. Hier wurde der Humanismus ein Stück Leben und wenn er sich auch aristokratisch auf die höheren Kreise beschränkte, war er doch nicht als ein dem Volksleben Fremdes oder gar Totes Sache der Gelehrsamkeit und der Wissenschaft. Deshalb ist auch das Italien der Renaissance nicht das klassische Land der humanistischen Pädagogik geworden: man lebte den Humanismus, man lehrte ihn nicht, wenn man dieses *cum grano salis* Gesagte richtig verstehen will. Will man daher den Humanismus von der pädagogischen Seite kennen lernen, so muss man ihm auf seinem Gang über die Alpen folgen und vor allem zusehen, wie er auf Deutschland gewirkt hat.

Zu § 1 und 2 verweise ich, abgesehen von den schon genannten Historikern der Pädagogik, auf die allgemeinen Werke von Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien; Georg Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus; Ludwig Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland; Eb. Gothein, Die Kulturentwicklung Süd-Italiens in Einzeldarstellungen 1886 (S. 281 ff. Die Renaissance in Süditalien); zu § 1 auch auf meine Geschichte der christlichen Ethik, Kap. 8. Zu § 2 noch besonders auf Hartfelder, Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus, in Schmids Geschichte der Erziehung II, 2, S. 1—150. Die Schriften von Vegius und Aeneas Sylvius findet man in deutscher Uebersetzung im 2. Band der „Bibliothek der katholischen Pädagogik“; die Textausgaben selbst zu zitieren, erscheint mir dagegen hier und im folgenden überflüssig; die Titel sind ja jedesmal bei der Besprechung der Schriften im Text bereits angegeben.

3. Die Reformkonzilien, welche für die Kirche so resultatlos verliefen, waren nicht ebenso ergebnislos für die Kultur: von dem Unionskonzil zu Florenz war schon die Rede; aber auch von Konstanz aus haben italienische Humanisten nicht nur in den Klöstern Süddeutschlands reiche Schätze an Handschriften klassischer Autoren aufgestöbert und mit sich nach Italien weggeführt, sondern sie haben auch den Samen der neuen italienischen Kultur über die Alpen mit sich herübergebracht und dort zurückgelassen. Und so finden wir von den Konzilien zu Konstanz und Basel an, namentlich unter der Geistlichkeit in Deutschland, den einen und andern, der mit derselben vertraut war: Nikolaus von Cues sei als hervorragendstes Beispiel hiefür genannt; mit Recht macht Janssen auf seine Beziehungen zu der alsbald zu nennenden Brüderschaft vom gemeinsamen Leben und speziell zu der Schule von Deventer aufmerksam. Und nach und nach kamen auch, wie die Griechen nach Italien, so Italiener nach Deutschland und wurden hier die Verbreiter und Lehrer der neuen Bildung. Freilich waren es nicht immer die bedeutendsten, welche zu den hyperboreischen Barbaren kamen oder gar bei ihnen blieben, der Aufenthalt des Äneas Sylvius am kaiserlichen Hofe Friedrichs III. ist doch nur eine Ausnahme und blieb ohne sichtbaren Einfluss. Um nachhaltig zu wirken, dazu bedurfte es eines Mannes, der ganz Deutscher und doch in Italien ganz Humanist geworden war, und das war Rudolf Agrikola (1443—1485).

Das Geheimnis seines gewaltigen Einflusses ist für uns schwer zu ergründen; denn in den uns von ihm hinterlassenen Schriften ist es nicht zu finden. So muss es denn in seiner Persönlichkeit gesucht werden. Eine *„musica natura“*, eine harmonisch ausgebildete Individualität, ein voller Mensch zu sein, das war sein Ideal, das hat er, soweit es der Einzelne kann, in sich verwirklicht. Und einen solchen ganzen Menschen den Deutschen zum erstenmal gezeigt, als einen der Ihrigen gezeigt zu haben, das war sein Verdienst; zugleich aber ein Zeichen der Zeit, und nur aus der vorhandenen Stimmung heraus zu erklären, dass seinen deutschen Landsleuten dieses Menschentum gefiel: auch sie waren über das individuallose Mittelalter hinausgewachsen und reif geworden für den Humanismus. Nun war aber freilich Agrikola auch darin Humanist, dass ein unbezwinglicher Hang nach Unabhängigkeit und Ungebundenheit ihn beseelte, und darum wollte er nichts wissen von fester Anstellung: selbst in Heidelberg, wo ihm der Kurfürst Philipp von der Pfalz volle Freiheit liess, zu kommen und zu gehen, zu lehren und nicht zu lehren, wurde ihm gerade diese gelassene Freiheit zu einem fast unerträglichen Zwang. Vor allem aber perhorrescierte er die Schule; denn eine Schule, schrieb er an seinen Freund Jac. Barbirianus [1]), ist ein *„φροντιστήριον,“* etwas „Herbes, Mühseliges, Unerquickliches, traurig und widerwärtig anzusehen und zu betreten, mit ihren ewigen Prügelscenen, ihren Thränen und ihrem Geheul einem Kerker zum Verwechseln ähnlich.“ Und dennoch kann dieser abgesagte Feind des Schullebens von einer Geschichte der Pädagogik nicht

[1]) *Lucubrationes* p. 208; auch p. 215 nennt er sie eine *res sordidior*.

ausgeschlossen werden, es ist das gewissermassen die Rache, die die Schule an diesem ihrem Verächter genommen hat. Denn fürs erste ist er nun einmal der Anfänger dieser neuen Richtung in Deutschland, die hier vor allem auf die Schule zu lief; und dann hat er doch auch direkt, durch eine kleine Schrift, bekannt unter dem Titel: *de formando studio,* in Form eines Briefes an den schon genannten Barbirianus (1484) der humanistischen Pädagogik in Deutschland die Wege gewiesen.

Das Studium der Philosophie wird von ihm vorangestellt, weil es im allgemeinen dazu dient, richtig denken zu lernen, und weil es in seinem moralphilosophischen Teil zum richtig Handeln anleitet. Die Kenntnis der Natur dagegen ist mehr Schmuck und anständige Ergötzung als wirklich notwendig. Lernen soll und kann man aber das alles aus den Schriftstellern, *qui rebus cognitu dignis clarissimum eloquentiae lumen addiderunt, ut una opera et rerum notitia tibi et quod post eam proximum feci, commode eloquendi ratio contingat.* Die Stelle ist wichtig, weil sie uns zeigt, in welches Verhältnis dieser erste deutsche Humanist Inhalt und Form zu einander gestellt wissen will. Doch nicht bloss um den Inhalt in schöner Form handelte es sich ihm, sondern auch um die Kunst, die eigenen Gedanken in ähnlich schöner Weise vortragen zu können. Dazu empfiehlt Agrikola die Übertragung des Gelesenen in die Muttersprache, damit man daran lerne, das natürlich zuerst in ihr Gedachte auch seinerseits in das Lateinische zu übersetzen. Übrigens ist auch hier wieder das *recte dicere* die Hauptsache, die *ornate dicendi cura* sei *posterior.* Was aber für den Lernenden bei all' dem nötig ist, fasst Agricola unter drei Gesichtspunkte zusammen: dass man erst richtig verstehe, was man lernt und liest; dass man das so Aufgefasste fest im Gedächtnis behalte; und dass man im stande sei, aus dem Gelernten selbst auch etwas zu produzieren. Darüber gibt er dann im einzelnen Vorschriften, für den letzten Punkt in seinem grösseren Werk *de inventione dialectica* sehr ins Detail gehende. Für uns aber muss das Gesagte genügen.

Von Agrikola geht nun ein breiter Strom humanistischer Bewegung in Deutschland aus, auf den Universitäten zu den Gelehrten, auf den Schulen auch in weitere Kreise. Darin liegt unmittelbar ausgesprochen, dass es sich hier um gelehrte Bildung handelt: in Deutschland ist der Humanismus nicht Sache des Volkes oder doch aller Gebildeten des Volks wie in Italien, sondern Gelehrten- und Schulsache. Bald genug streift er daher hier auch die freie rein menschliche Gestalt ab, in der er uns noch bei Agrikola entgegentritt, die Gelehrtenluft erstickt, der Schulstaub ertötet gar manches von dem Schönen und Freien des humanistischen Geistes, und eine Angelegenheit der ganzen Menschheit und des ganzen Volkes wird hier nur zu bald zu einem Gegenstand praktischer und theoretischer Pädagogik. Dabei lassen sich die beiden Richtungen, die schulmässige im engeren Sinn und die für eine Geschichte der Universitäten besonders wichtige gelehrte, nicht ganz trennen, doch können wir für den Anfang scheiden und von der ersteren ausgehen.

Zunächst finden die humanistischen Tendenzen unter direktem Einfluss Agrikola's am Niederrhein Boden bei den Hieronymianern oder

den Brüdern vom gemeinsamen Leben. Diese Korporation mit praktisch religiösen Grundsätzen hatte von Anfang an den Jugendunterricht in den Kreis ihrer Aufgabe einbezogen und zahlreiche Schulen in Holland und dem nordwestlichen Deutschland gegründet, von denen aber Neues kaum zu sagen wäre, wenn sie nicht durch Johann Wessel und vor allem durch Agrikola den humanistischen Bestrebungen erschlossen worden wären. Von Agrikola lernte der 10 Jahre ältere Alexander Hegius, und was er von ihm gelernt hatte, das führte er als Rektor der Schule zu Deventer (1478 bis 1498) bedächtig und ohne Überstürzung im Unterricht ein. Das Doktrinale, um dessen Beibehaltung oder Beseitigung sich bald auch hier vielfach der Kampf drehen sollte, behielt er noch bei, kommentierte es aber im neuen Geiste, und das Latein, das er lehrte, war nicht mehr das scholastische, sondern das klassische; dass er den Mut besass, auch griechisch zu lehren, war jedenfalls eine kühne That. Der Erfolg war für ihn, Schüler strömten ihm in Scharen zu und verehrten ihn hoch, und was sie bei ihm lernten, das trugen sie hinaus und setzten es als Lehrer fort. Unter diesen ist als Schulmann besonders hervorzuheben Johann Murmellius (1480—1517), ein tüchtiger Lehrer und ein tüchtiger Lateiner. Als solcher zeigte er sich besonders als Konrektor der Domschule zu Münster i. W., die im Jahr 1500 durch Rudolf von Langen im humanistischen Geiste umgestaltet und trotz des Widerspruchs der Kölner Theologen in den Dienst der neuen Bildung gestellt wurde. Murmellius beseitigte allmählich das Doktrinale aus dem Unterricht der Anstalt und warnte davor, *supervacaneis rudimentorum grammatices praeceptis et diffusis variisque plurimorum vocabulorum circa Alexandri Galli versus interpretationibus discipulos detinere.* Dagegen verfasste er nach einer kürzeren und rationelleren Methode verschiedene, auch anderswo und noch lange Zeit gebrauchte Schulbücher für den lateinischen Unterrricht, vor allem die in mehr als 30 Auflagen immer wieder abgedruckte *„Pappa puerorum“*, die die doppelte Absicht verfolgte, die Schüler zu guten Lateinern und zugleich zu guten Menschen zu machen: sie enthält nämlich ein Vocabularium, eine Anzahl Gespräche, Anstands- und Sittenregeln und endlich Sprichwörter, alles mit beigefügter deutscher Übersetzung. Eine treffliche kleine Theorie der Pädagogik, ein Handbüchlein für Lehrer und Schüler zugleich ist sein zitatenreiches *Encheiridion scholasticorum*, dessen Inhalt eines seiner Epigramme so zusammenfasst:

Sit litteratus adprobisque moribus
Magister et vocālis et pecuniae
Contemptor ac patiens laboris seduli;
Severitatem comitate temperet
Magisque amari quam timeri se velit,
Parentis animum praeferens scholasticis.
Auditor almae sit capax scientiae,
Benevolus, attentus pioque pectore;
Ut studia, sic bonos professores colat
Eosque mentium patris existimet.

Eine Streitschrift ist der *Scoparius in barbariei propugnatores et osores humanitatis,* dessen Titel schon den Gegensatz zwischen scholastischer „Barbarei“ und der neuen „Humanitätsbildung“ deutlich markiert und

worin unter anderem namentlich auch das Doktrinale einer scharfen Kritik unterzogen wird.

Aber weder aus Deventer noch aus Münster ist uns über die Schuleinrichtung im einzelnen Genaueres bekannt; dagegen sind wir über die berühmte Fraterherrnschule zu Lüttich durch einen ihrer hervorragendsten Schüler — Johann Sturm — besser unterrichtet, wobei man freilich wird zugeben müssen, dass das Bild von dem dort geleisteten ein etwas idealisiertes sei. Es war eine achtklassige Anstalt, deren beide obersten Klassen über das Schulmässige hinaus an das Akademische heranreichten, die Schule selbst also eigentlich sechsklassig. Latein war in allen Klassen die Hauptsache: es wurde ohne Doktrinale rascher und rationeller als bis dahin gelernt, von der Lektüre waren die Neulateiner ausgeschlossen, neben Stilübungen in Prosa und Versen stand sie im Vordergrund, in den vier höheren Abteilungen wurde auch Griechisch gelehrt, mit Dialektik, Rhetorik und einigen theologischen Vorlesungen schloss der Unterricht zu oberst ab. Die wichtigste Neuerung aber war der stufenmässige Aufbau und die einheitliche Leitung des Ganzen: nur einmal im Jahr, am 1. Oktober, fanden die Versetzungen auf Grund einer vom Klassenlehrer vorgenommenen Lokation statt und der Rektor der Anstalt sorgte dafür, dass in jeder Klasse das für die Altersstufe Geeignete vorgenommen wurde und nicht etwa Privatliebhabereien der einzelnen Lehrer das Ganze schädigten. Überhaupt war seine Stellung so, *ut neque ex singulis neque ex uno omnia pendeant, sed distributa sit autoritas singulorum.* Die Klassen, die sehr überfüllt waren, waren in Dekurien eingeteilt und einem Dekurio unterstellt, der über ihr Verhalten zu wachen und Anzeige zu erstatten hatte. Selbst an Sonn- und Feiertagen wurde und zwar zweimal, vormittags und nachmittags, wenigstens Religionsunterricht erteilt. Bei der Versetzung fand eine Preisverteilung mit eifrigem Zertieren statt.

Wie in dieser Lütticher Schule, die vielleicht eben deswegen ein so wohleingerichtetes Ganzes war, weil kein einzelner ihrer Lehrer als Gelehrter besonders hervorragte, so sah es gewiss in den meisten der berühmten Fraterschulen, in Zwolle, Gröningen, Herzogenbusch und andern aus, und noch spät, um 1540, hat ein Zögling des Lütticher Gymnasiums, Plateanus, die Stadtschule von Zwickau nach ihrem Muster, wenn auch vermutlich erheblich ins Enge gezogen, eingerichtet.

Immer noch wertvoll ist die Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutschland, bis zum Anfange der Reformation von H. Aug. Erhard, 3 Bd. 1827—1832. — Ueber R. Agrikola s. die geistvolle Festrede von Fr. von Bezold, Rudolf Agrikola, ein deutscher Vertreter der italienischen Renaissance, München 1884. Des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius *De magistri et discipulorum officiis Epigrammatum liber* und sein *opusculum de discipulorum officiis quod Enchiridion scholasticorum inscribitur,* hat A. Bömer 1892 je für sich in einem Neudruck herausgegeben, und dabei „zur Einführung“ in beiden Büchlein allerlei Wertvolles über M. beigebracht. Eine Uebersetzung einiger seiner Schriften bietet J. Freundgen, des Johs. Murmellius pädagogische Schriften (in der Paderborner Sammlung der bedeutendsten paed. Schriften aus alter und neuer Zeit); über ihn s. D. Reichling, Joh. Murmellius: sein Leben und seine Werke. Freiburg 1880. Ueber die Lütticher Schule J. Sturms Ratschlag an die Schulherrn, abgedruckt bei K. Engel, Das Schulwesen in Strassburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums. Strassburger Schulprogramm von 1886; und dazu H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms, in der Festschrift des protest. Gymnasiums zu Strassburg 1888.

4. Unter den Zöglingen dieser niederdeutschen Fraterschulen ist unstreitig der bedeutendste, zugleich der bedeutendste deutsche Humanist überhaupt, Desiderius Erasmus von Rotterdam (1467—1536). Freilich hatte er persönlich an diese Schulen keine besonders freundliche Erinnerung, da Deventer, wo er war, damals eben erst im Begriff war, sich zu humanisieren; dagegen stand er mit dem unter seiner Mitwirkung ins Leben gerufenen *Collegium trilingue* zu Löwen zeitlebens in Verbindung. Seine Weltstellung zu charakterisieren und ihn als profunden Gelehrten und feinsinnigen geschmackvollen Schriftsteller zu schildern, ist hier nicht die Aufgabe: dass er um 1516 der Herrscher war im Reiche der Geister, in der Republik der allüberall siegreich vordringenden Humanisten, ist bekannt genug. Wir haben es nur mit dem zu thun, was er für die Pädagogik geleistet hat und bedeutet. Von den zahlreichen Schriften und Schreiben, die hieher gehören, nenne ich als die hauptsächlichsten *de ratione studii* (1512), *Colloquia puerilia* (1518), *Institutio principis christiani* (1516), *de ratione conscribendi epistolas* (1520), *Ciceronianus sive de optimo dicendi genere* (1528), *declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate,* meist unter dem Titel: *de pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529), *de civilitate morum puerilium* (1530). Seine Gedanken über Erziehung und Unterricht entnimmt er vielfach Quintilian, diesem *autor classicus* der humanistischen Pädagogik, angesichts dessen es fast Anmassung sei über Pädagogik zu schreiben.

Zunächst betont Erasmus die Wichtigkeit und den Wert der Erziehung, die nicht früh genug von den Eltern begonnen werden kann; es macht sich sogar etwas wie Überschätzung der Erziehungsarbeit gegenüber den Naturanlagen bemerkbar. Handelt es sich im Elternhaus vor allem um Frömmigkeit und gute Sitten, worunter aber ebensowohl die moralische Erziehung als die Anleitung zu einem äusserlich gesitteten Betragen zu verstehen ist, so ist der Unterricht in den *liberales disciplinae* im wesentlichen Aufgabe der Schule. Aber leider sind die öffentlichen Schulen — *oportet scholam aut nullam esse aut publicam* — fast durchweg schlecht; und hier bei der Schilderung der Schulzustände seiner Zeit sind es meist persönliche Erfahrungen, die ihm vorschweben und die in der Erinnerung nachdunkelnd den feinfühligen Geistesaristokraten zum Teil in Übertreibungen fallen lassen; doch wird er mit seinen Klagen über das brutale Prügelsystem ja vielfach recht haben. Dem gegenüber dringt er auf die Heranbildung von tüchtigen Lehrern und empfiehlt diesen vor allem, sie sollen das Lernen angenehm machen und gegen die Kinder einen humanen Sinn bethätigen. Von diesem Gesichtspunkt aus kommt er zu dem Rat, zur Veranschaulichung Bilder zu benützen oder gar beim Lesenlernen gebackene Buchstaben und dergleichen *praemiola* zu Hilfe zu nehmen. Da der Knabe schon vor dem siebenten Jahr mit dem Unterricht im Lateinischen und zur selben Zeit auch mit dem Griechischen beginnen soll, so handelt es sich zunächst nur um die Sprache, von einem Sachverständnis kann da noch nicht die Rede sein, und doch ist dieses das Wichtigere; daher gilt der bemerkenswerte Grundsatz: *rerum cognitio potior, verborum prior,* dessen zweite Hälfte man heute vielfach nicht mehr gelten lassen

will, und doch ist sie psychologisch so wahr. Aber nicht bloss dazu lernt man die Sprachen, um die Schriftsteller lesen zu können und aus ihnen die Kenntnis und das Wissen der Dinge zu schöpfen, wofür besonders die Griechen wichtig und dienlich sind, sondern man lernt das Lateinische, um selbst auch lateinisch reden und schreiben zu können. Der Lehrer muss daher mit den Schülern lateinisch sprechen und die Lektüre auch nach dieser Rücksicht auswählen: so gehen zwei, der sachliche und der sprachliche Gesichtspunkt neben einander her; und es kommt sogar noch ein dritter hinzu: die Lektüre soll auch interessant und amüsant sein. Daher empfiehlt Erasmus namentlich die Dichter, im Griechischen Aristophanes, im Lateinischen Terenz: den letzteren aber doch vor allem aus stilistischen Gründen; denn als das höchste Ideal eines guten Stiles erscheint diesem glänzenden Latinisten nicht, wie damals so viele, namentlich auch viele Schulmeister forderten, die einseitige Nachahmung des ciceronianischen Latein: dessen abergläubische Verehrung hat er in einem eigenen Dialog *„Ciceronianus"* sehr geistreich verspottet und bekämpft; sondern ihm gilt als höchstes der leichte Stil geistreicher Causerie, wie er ihn selbst, vor allem in seinen Briefen, so unnachahmlich graziös gehandhabt hat. Dazu dient freilich auch die Imitatio, aber nur so lange, bis man gelernt hat, selbständig mit den Alten zu wetteifern und ohne Rinde zu schwimmen. Beim Unterricht dringt er überall auf Kürze, namentlich die Grammatik sei möglichst kurz gefasst, und daher empfiehlt er für das Griechische diejenige von Theodor Gaza, für das Lateinische die von Nicolaus Perottus; sich mehrere Jahre mit grammatischen Übungen aufzuhalten, ist vom Übel, nicht früh genug kann man zur Lektüre kommen. Aber auch bei dieser fasse sich der Lehrer kurz, gebe nur kurze Einleitungen und kommentiere nur, soweit es sprachlich und sachlich notwendig ist. Auf schriftliche Übungen legt Erasmus grossen Wert, doch verlangt er auch hier, dass der Inhalt als solcher wertvoll sei und gibt zu dem Behuf eine Reihe Themata an; allmählich soll der Schüler in seinen Deklamationen immer selbständiger werden; nützlich sind hierbei auch Übersetzungen aus dem Griechischen in das Lateinische. Vor zu vielem Schreiben namentlich in den Stunden warnt er, weil dadurch das Gedächtnis geschwächt werde.

So vernünftig nun das alles den Bedürfnissen jener Zeit angepasst ist, in der das Latein die Sprache des gebildeten Umgangs war und noch niemand an dem Gedanken und Glauben rüttelte, dass man die *cognitio rerum* am besten aus Büchern, die der Kenntnis der Natur also aus Aristoteles und Plinius schöpfen könne, so macht sich das Überwiegen der formalen Seite dieser humanistischen Bildung doch in einem Punkte wenigstens schon bei Erasmus geltend: wo er von Plautus redet und ihn zur Lektüre empfiehlt, warnt er allerdings noch vor einzelnen besonders obscönen Stücken; dagegen ist ihm Terenz um seiner Sprache willen viel zu wertvoll, als dass er gegen diesen in seinem Raffinement viel gefährlicheren und unmoralischeren Schriftsteller Bedenken vorbrächte. Und wie steht es in dieser Hinsicht mit seinem eigenen Beitrag zur Schullektüre, den *Colloquia familiaria?* In der Vorrede zur 3. Auflage versichert

er dem 8jährigen Knaben, dem er sie widmet, es seien durch dieses Büchlein schon viele Knaben *latiniores et meliores* geworden: das erste ist sicher richtig, der Zweck ein gutes Latein zu bieten und allerhand Realien aus dem Altertum beizubringen ist durchaus erreicht; und auch das zweite trifft zu, soweit es sich um ein satirisch-polemisches Lesebuch für Erwachsene, also um Volkserziehung handelt. Dagegen ist es falsch, trotz aller Verwahrungen des Erasmus selbst falsch, wenn man sich Kinder, Schüler als Leser denkt: man sehe sich z. B. das 17. oder das 36. Gespräch an, und man sage nicht, dass diese Satire über Klöster, Mönche und Wallfahrten, diese unsittlichen Geschichtchen und zotenhaften Anekdötchen im Geist der Zeit und daher auch für Kinderohren und Kinderherzen das Übliche und das Passende gewesen seien. Luther war gewiss nicht prüde, aber von den Colloquia hat er doch gesagt: „wenn ich sterbe, will ich verbieten meinen Kindern, dass sie die Kolloquia nicht lesen sollen, denn Erasmus lehret und redet in denselben viel gottlos Zeug". Und doch war der witzige Lobredner auf die Dummheit nicht nur ein feiner Weltmann, sondern zugleich auch ein frommer und sittlich hochstehender Mensch, wie dies sein *Enchiridion militis christiani* (1501) beweist; und darum hat er auch für die Erziehung die *pietatis seminaria* an die Spitze gestellt, wahres Christentum und Bildung des Geistes für vereinbar gehalten und zu vereinigen gesucht.

Gesamtausgabe der Werke des Desiderius Erasmus von Johannes Clericus, Leyden 1703 ff.; die pägagogischen Schriften fast alle in Tom. I. Eine deutsche Biographie des Erasmus fehlt uns noch: die beiden dazu berufenen Männer Horawitz und Hartfelder sind darüber weggestorben; doch haben wir von dem ersteren Erasmiana I—IV, in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie, Bd. 90 u. ff. 1878 ff., und im historischen Taschenbuch VI[6] (1887) einen Aufsatz über seine Colloquia. Wenn man sich in sein Bild von Holbein, wie es z. B. in Parma hängt, mit dem Blick einsenkt, so sagt man: er war ganz Geist, und verspürt seines Geistes einen kräftigen Hauch; und dieser Geist war ein guter und feiner Geist. Ueber seine Pädagogik vgl. G. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Leipzig 1889. Vgl. auch Allg. Deutsche Biographie Bd. 6, von Kämmel, und den Artikel „Erasmus" von Alb. Lange in Schmids Enzyklopädie Bd. 2.

5. Die besten und schönsten Jahre seines Lebens hat Erasmus am Oberrhein, in Basel verlebt; aber trotzdem ist er dem niederdeutschen Humanismus zuzurechnen, wenn man ihn nicht als einen universalen Geist über diese nationalen Gegensätze hinausheben will. Jedenfalls aber hatte der Humanismus am Oberrhein ohne ihn und vor ihm Eingang gefunden und sich hier eigenartig entwickelt. Nicht ganz selbständig: ein Zögling der Fraterherrn, der Westfale Ludwig Dringenberg war nach Schlettstadt gekommen und hatte dort eine schon bestehende oder von ihm neu gegründete Schule von 1441—1477 (?) in jenem gemässigt humanistischen Geiste geleitet, wie er in den älteren Fraterschulen langsam zum Durchbruch kam. Erst 30—40 Jahre später, ums Jahr 1514 haben seine Nachfolger Gebweiler und Sapidus das Doktrinale beseitigt; dagegen scheint von Anfang an und durch Dringenberg selbst das historische Element im Unterricht betont und der Sinn dafür in den Schülern geweckt worden zu sein. Aus dem Rektorat von Sapidus erfahren wir in der ansprechenden Selbstbiographie Thomas Platters, dass zu der Zeit, als dieser fahrende Schüler, Bachant oder „Schütze" in Schlettstadt war (1517), die Anstalt 900 Schüler gehabt habe; daher wundern wir uns nicht, wenn sie mit dem trojanischen

Pferd verglichen wird: soviele tüchtige Männer seien aus ihr hervorgegangen; wir dürfen ja nur den Philologen **Beatus Rhenanus** nennen. Hier aber ist ein anderer Schüler des Schlettstadter Gymnasiums von grösserem Interesse — **Jakob Wimpfeling** (1450—1528).

Er trug, was er in Schlettstadt und nachher in Erfurt und Heidelberg gelernt hatte, hinüber nach Strassburg, wo er der Mittelpunkt der humanistischen Bestrebungen wurde. Aber das schwerfällige Latein, in dem er schreibt, zeigt ihn ebenso wie der Umstand, dass er nur Lateinisch, kein Griechisch verstand, dem Erasmus gegenüber als einen Zurückgebliebenen, wie auch sein Festhalten am Doktrinale und die Empfehlung christlicher Schriftsteller für die Schullektüre auf eine nicht überwundene Halbheit und eine gewisse Zaghaftigkeit der neuen Bildung gegenüber hinweist. Nichtsdestoweniger verteidigt er in seinem „*Isidoneus Germanicus*", einer der besten pädagogischen Schriften des humanistischen Zeitalters, das nur nicht ausschliessliche Lesen klassischer Autoren an der Schule gegen Bedenken namentlich moralischer und religiöser Art mit grober Entschiedenheit und guten verständigen Gründen; freilich gibt er den Gegnern um des für die Jugend gefährlichen Inhalts willen nicht bloss Martial oder Juvenal, sondern selbst Ovid und die Oden des Horaz preis, wie überhaupt der moralisierende Gesichtspunkt bei ihm stark in den Vordergrund tritt; doch konzediert er die beiden Komiker, gibt aber — es ist das ein Beweis für seinen *bon sens* — Plautus vor Terenz den Vorzug. Wenn er den bisherigen Schulunterricht heftig tadelt und im Gegensatz zu der üblichen Methode rät, einerseits mehr durch Erweckung des Interesses und Anspornung des Ehrgefühls als durch Strafen und Härte zu wirken, andererseits über die Behandlung der Grammatik rasch zu den römischen Rednern und Historikern vorzudringen und aus ihnen und durch mündliche und schriftliche Übungen sich im Lateinischen die nötige Gewandtheit anzueignen, so that er das nicht ohne aus eigener Erfahrung zu schöpfen. Denn als Dozent in Heidelberg und privatim in Strassburg beschäftigte er sich damit, junge Leute in den Humaniora zu unterrichten; zu seinen Strassburger Zöglingen gehörte vor allem auch der später so berühmt gewordene Stettmeister Jakob Sturm; für einen seiner jungen Freunde schrieb er 1500 seine *Adolescentia*, eine Anleitung zu sittlicher Erziehung und zugleich ein moralisches Lesebuch für die Jugend, das deshalb auch ganz sachgemäss von Murmellius in seinem ähnliche Zwecke verfolgenden Enchiridion ausdrücklich erwähnt wird. Von ganz besonderem Interesse ist endlich noch seine *Germania* von 1501: in ihr zeigt sich der den Schlettstadter Gymnasiasten überhaupt eigentümliche historische Sinn und jener deutschnationale Patriotismus des damaligen Elsässers, der gegenüber dem internationalen Kosmopolitismus eines Erasmus bei diesen oberdeutschen Humanisten doch recht wohlthuend berührt. In eine Geschichte der Pädagogik gehört jedoch nur der darin entwickelte Plan und Vorschlag, in Strassburg ein einheitliches Gymnasium zu errichten, auf welchem neben Musik ausschliesslich Latein getrieben und die Muster des lateinischen Stils, die Redner und Geschichtschreiber Roms, daneben freilich auch christliche und moderne Dichter, gelesen werden sollen. Die Aufnahme in diese Anstalt darf erst erfolgen, nachdem die

Schüler in den lateinischen Schulen die Anfangsgründe absolviert haben, so dass dieselbe also eine Art oberen Gymnasiums dargestellt hätte. Mit diesem Vorschlag, durch den er dem bürgerlichen, ritterlichen und ratsherrlichen Stand gleichmässig zu nützen hoffte, wandte er sich an den Magistrat der Stadt *(ad rempublicam Argentinensem)*, nicht an die geistlichen Behörden, und griff damit dem Gedanken Luthers vor, dass die Sorge für den Jugendunterricht der weltlichen Obrigkeit zukomme. Doch ist er wie mit dem Ganzen, so auch damit noch zu früh gekommen. Immerhin hat er zur Verbesserung des Strassburger Schulwesens durch die Berufung Gebweilers aus Schlettstadt nach Strassburg nicht wenig beigetragen, an dessen Schule am Dom Ottomar Luscinius seit 1516 auch Griechisch dozierte. Und indem er in Schlettstadt und in Strassburg, hier im Verein mit Sebastian Brant (1458—1521), eine humanistische Sodalität begründete, bahnte er eine Verfeinerung und Vergeistigung der Geselligkeit am Oberrhein an, wie sie durchaus im Sinn und Geist der neuen Bildung lag, und unterstützte von diesem Mittelpunkt aus auch die äussere Ausbreitung der humanistischen Ideen.

War Wimpfeling der Mann des besonnenen Fortschritts und in gewissem Sinne nur ein „Halber", so waren die um Reuchlin um so mehr vorwärtsdringende „Ganze". Johann Reuchlin (1455—1522) selbst fügte dem Griechischen und Lateinischen als dritte Sprache, die ein Zurückgehen auf wertvolle Quellen ermöglichte, das Hebräische hinzu und wurde so als das „dreisprachige Wunder" von seinen Zeitgenossen angestaunt. Ihn verführte dies freilich zu unklar kabbalistischen Spekulationen, und an die Eleganz des Erasmus reichte sein kunstloseres Latein bei weitem nicht heran; aber der Kampf, in den ihn der Antisemitismus des Renegaten Pfefferkorn zu Gunsten der jüdischen Litteratur verwickelte, führte zu den Schlag auf Schlag folgenden siegreichen Angriffen Reuchlins und seiner jüngeren Freunde und damit zu dem völligen Bruch mit der Scholastik, die namentlich in den Kölner Dominikanern unter Hochstraten ihre Stütze und Vertreter fand. Dieser Streit gipfelte in den 1517 erschienenen *epistolae virorum obscurorum*, deren Verfasser in dem „Mutianischen Orden" mit seinen Poeten und Rednern zu suchen sind: die Konzeption der genialen Satire stammt wohl von Crotus Rubianus, im zweiten Teil ist die Feder Ulrich von Huttens unschwer nachzuweisen. An den Dunkelmännerbriefen ist für uns die Sprache von besonderem Interesse: in all' ihrer lustigen Übertreibung ist sie doch ein historisches Dokument und zeigt, bis zu welchem Grad die Verderbnis der lateinischen Sprache in diesen Mönchs- und Gelehrtenkreisen fortgeschritten und wie sehr sie im Dienst einer alt gewordenen Wissenschaft sich selbst d. h. dem von Haus aus in ihr lebenden Geiste entfremdet und malträtiert worden war. Dem Doktrinale als der Quelle dieser Sprachverderbnis galt daher nicht zum wenigsten der Spott; dem nicht unverdienten Gelächter, dem es hier preisgegeben wurde, musste es schliesslich weichen und den lange behaupteten Platz in Deutschlands Schulen nun definitiv aufgeben; ein „tragisches" Ende kann ich darin nicht finden. An der humanistischen Generation aber, der diese Briefe entstammten, ist neben der Schrankenlosigkeit der Satire, wie sie in solchen

Übergangszeiten natürlich und berechtigt ist, der Sinn für schöne und poetische Form hervorzuheben, es war eine Generation von sangesfrohen und wanderlustigen „Poeten", wie diese Virtuosen des lateinischen Verses offiziell genannt wurden. Der bedeutendste unter ihnen, Ulrich von Hutten (1488—1523) zeigt uns aber noch etwas. Im Gegensatz zu dem wehrschaffenen Patriotismus eines Wimpfeling macht diese jüngere Poetenschule den Eindruck einer vaterlandslosen internationalen Gelehrtenzunft. Ein solcher heimatlos fahrender Geselle voll Unrast und mit wenig Skrupulosität scheint auch Hutten. Da ist es um so überraschender und erfreulicher zu sehen, wie dem Dreissigjährigen allmählich die Augen über die römische Fremdherrschaft in Deutschland aufgehen und wie er im Kampf und Hass gegen sie zum deutschen Patrioten heranreift; und da er nun als den Grundfehler der seitherigen Bildung vor allem das Undeutsche und Unvolkstümliche daran erkennt, so verzichtet er auf den seither so hochgehaltenen Poetenruhm, wird dem klassischen Latein seines Kreises untreu, wird ein deutscher Dichter und Redner. Jacta est alea! ich hab's gewagt:

> Latein ich vor geschrieben hab,
> Das war eim jeden nit bekannt;
> Jetzt schrei ich an das Vaterland,
> Teutsch Nation in ihrer Sprach,
> Zu bringen diesen Dingen Rach.

Allein trotz Hutten, trotz Luther, einstweilen blieb es beim Latein. Und nicht als Begründer einer neuen nationalen Bildung, sondern als Grösster unter dieser Schar humanistischer Poeten ist Hutten in einer Geschichte der Pädagogik zu nennen. Zu bedauern aber hat es das deutsche Volk nicht, dass es sich von dieser allgemeinen Strömung vorerst nicht ablöste, sondern dem Humanismus treu blieb und in seiner Schule sich zur Humanität erziehen liess. Dem Humanismus hatte ja auch Huttens Ruf an Wilibald Pirckheimer gegolten: „O Jahrhundert! o Wissenschaften! Es ist eine Freude zu leben, wenn auch noch nicht, sich zur Ruhe zu setzen, mein Wilibald. Es blühen die Studien, die Geister regen sich: du nimm den Strick, Barbarei, und mache dich auf Verbannung gefasst!" Die Freude an der grossen Zeit und an den jugendfrohen Männern dieser Zeit wollen auch wir uns nicht — weder durch konfessionelle Verkleinerung derselben noch durch übervorsichtige Reserve — verekeln lassen: es war im Jahr 1518 wirklich eine Freude zu leben, und daran war, wenn wir einstweilen noch von der religiösen Seite absehen, die neue Bildung und voran Vertreter derselben wie Erasmus und Ulrich von Hutten schuld: die Geister regten sich, es blühten die Studien.

Ueber die Schule von Schlettstadt unter und nach Dringenbergs Rektorat berichtet Tim. Wilh. Röhrich in Ilgens Zeitschrift f. die histor. Theologie Bd. IV, 2. 1834. Jakob Wimpfelings pädagogische Schriften hat übersetzt herausgegeben J. Freundgen im 13. Bd. der Sammlung d. bed. pädag. Schriften. cfr. auch E. Martin, Jakob Wimpfelings Germania 1884. D. Fr. Strauss, Ulrich von Hutten (Bd. 7 der gesammelten Schriften).

6. Jetzt waren die Gegensätze zwischen Nord und Süd, Ost und West ausgeglichen, der Humanismus war aller Orten zu Hause und dieselben Leute treten bald hier bald dort auf und sorgen, dass überall dieselbe Stufe der Bildung erreicht oder doch dieselben Ideale anerkannt werden. Etwas

vom alten Vagantenblut steckt noch oder kehrt wieder in diesen von Ort zu Ort ziehenden Humanisten oder Poeten: gewiss waren manche von ihnen auch jetzt wieder in ihrer anspruchsvollen Bettelhaftigkeit eine Landplage und nur eine vornehmere Art von Stromern, aber in diesem Schweifen lag doch die Möglichkeit ungehemmter Ausbreitung des neugewonnenen Verständnisses und der wiedererwachten Freude an den Dichtern und Rednern des klassischen Altertums. Während nun aber der Prozess der Umbildung im humanistischen Geiste an den niederen Schulen sich vielfach allmählich und ohne viel Tumult und Aufsehen in aller Stille vollzog, war der Bruch mit dem Alten auf den Universitäten meist viel gewaltsamer und eklatanter, um so mehr als hier auf der andern Seite die Vertreter des Bestehenden besonders heftig und hartnäckig Widerstand leisteten.

Eine Geschichte der Universitäten hat zu zeigen, wie es vor dem Eindringen des Humanismus mit Lehrern, Studenten und Unterrichtsweise an den deutschen Universitäten bestellt war. Die Schilderungen der Humanisten sind natürlich, als von Gegnern entworfen, teilweise übertrieben und deshalb mit Vorsicht aufzunehmen; aber die moderne Verteidigung dieser Zustände ist womöglich noch einseitiger und tendenziöser, und unbefangene Untersuchungen haben doch den ersteren mehr Recht gegeben als den letzteren: wenig Fleiss bei den Lehrern, wenig Verständnis und schlechte Sitten bei den Studenten, ein ungeschickt breitspuriger Unterricht ohne einen die Hörer interessierenden Inhalt und in einer dem Leben völlig entfremdeten geradezu barbarischen Form, das sind stehende Züge in den Schilderungen und notwendige Eindrücke, die sie in uns hervorrufen. Kein Wunder, dass daher in dem Augenblick, wo die Formfreude und der Sinn für die antike Welt erwachte, der ganze alte Lehrbetrieb für veraltet und überlebt gelten musste und mehr noch als die Feindschaft, den Spott und Hohn der Jugend herausforderte. Allein die Hochschulen sind ihren eigenen Einrichtungen gegenüber durchweg konservativ und halten zäh am Überkommenen fest; und so würde den jungen Stürmern und Drängern der Sieg schwer genug geworden sein, wenn nicht gerade um die Wende des 15. zum 16. Jahrhundert, im Zusammenhang mit der humanistischen Bewegung, eine Anzahl von neuen Universitäten gegründet worden wäre, die sich von vorneherein in den Dienst derselben stellten: ich nenne nur Freiburg und Tübingen im Süden, Wittenberg und Frankfurt a. O. im Norden. Dagegen leisteten an den alten Hochschulen in Heidelberg und Köln, in Leipzig und Wien die akademischen Lehrkörper den vielfach von den Fürsten begünstigten Humanisten längere Zeit erfolgreichen Widerstand. Doch darf man sich diesen Unterschied unter den Universitäten nicht als einen prinzipiellen vorstellen: auch auf den älteren drang der humanistische Geist ein, in Heidelberg hatte durch den wandernden Poeten Peter Luder die Universitätsreform eigentlich zuerst Boden gefasst. Als die Reformation kam, da war auch an diesen alten Stätten deutscher Wissenschaft der Humanismus zum mindesten neben der alten Scholastik als gleichberechtigt rezipiert. Und auf der andern Seite war durch ihn nicht etwa eine vollständige Umänderung der Zustände eingetreten. Man begnügte sich im wesentlichen damit, Lehrstühle für Latein,

Griechisch und Hebräisch zu errichten und diese mit humanistisch gebildeten Männern zu besetzen und wenigstens in der Artistenfakultät rationellere Lehrbücher einzuführen, welche sich namentlich mit der Dialektik kürzer abfanden; denn nicht mehr auf sie, sondern auf das Lesen und Kommentieren klassischer Autoren legte man nun das Hauptgewicht und dazu konnte man das alte Doktrinale nicht mehr brauchen, das somit auch hier definitiv den Platz räumen musste. Es war also eine Art von Kompromiss: man schaffte Raum für das Neue und liess es neben, nicht an die Stelle des Alten treten.

Freilich dachte der Humanismus auch daran, statt den neuen Lappen auf das alte Kleid zu flicken, ein durchaus Neues zu schaffen und unabhängig von den bestehenden Hochschulen mit ihren 4 Fakultäten, wovon drei höchstens nur tolerierend ihm gegenüberstanden, eine einheitliche Poetenschule zu gründen. Schon bei Wimpfelings Vorschlag in Strassburg ein oberes Gymnasium zu errichten, schwebte so etwas vor. In Nürnberg, wo damals auch die Geographie, als moderne Wissenschaft im Zeitalter der grossen Entdeckungsreisen, glänzende Vertretung fand, wurden wiederholt Gelehrte berufen, um „in Poetice zu lesen". Und in Wien gründete Maximlian I. nach den Vorschlägen von Konrad Celtes 1502 das *Collegium poetarum et mathematicorum:* es war ein Seminar für humanistische Studien oder genauer eine Schule für die beiden neuen Wissenschaften, die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die philologischen Disziplinen, und eben darum war es gewiss kein „Versäumnis", sondern absichtlich, dass man sie mit der alten scholastischen Universität in keinen organischen Zusammenhang brachte. Woher kommt es aber nun, dass diese Schulen, wenn sie sich nicht wie das *Collegium trilingue* in Löwen an die Universität anlehnten, in den Anfängen stecken blieben oder, wie das Collegium in Wien, sich nur wenige Jahre zu halten vermochten? Es ist ein artiger Gedanke Hartfelders, den Grund davon in dem Umstand zu suchen, dass „es diesen Schulen an Berechtigungen gefehlt habe". Da aber in Wien wenigstens das Recht der Dichterkrönung *(poeta laureatus)* dem Vorstand des Kollegiums zustand und da diejenigen, welche diesen „Grad" erreichten, gewiss alle Aussicht auf humanistische Lehrstellen auch an Universitäten gehabt hätten, so reicht diese modern realistische Erklärung jedenfalls nicht ganz aus. Der wahre Grund war vielmehr der, dass hier der krönende Abschluss des Gebäudes in einem Augenblick errichtet werden sollte, wo es noch an dem Unterbau, an den nötigen Vorbedingungen dafür gebrach: erst mussten humanistische Lateinschulen in weitem Umfang da sein, ehe man an eine spezifisch humanistische Hochschule denken konnte; und so haben die beiden Städte Nürnberg und Strassburg ganz recht daran gethan, dass sie erst Lateinschulen gründeten; denn auch in der ersteren Stadt ist ganz von selbst aus der geplanten Poetenschule ein humanistisches Gymnasium geworden. Als aber dieser Unterbau gelegt war, da war inzwischen schon wieder ein Neueres gekommen, und niemand dachte mehr daran, solche Poetenschulen zu errichten; denn an die Stelle des spezifisch humanistischen war nun das protestantische Gymnasium getreten, und dieses fand seine Fortsetzung natur-

gemäss in der theologischen und juristischen Fakultät der alten Hochschulen. Damit sind wir aber mit der ausschliesslich humanistischen Bewegung, die in Deutschland die kurze Spanne Zeit von 1450—1517 einnimmt, zu Ende: sie wird abgelöst durch die weit tiefere und breitere der Reformation, doch nicht um von ihr beseitigt zu werden, sondern vielmehr um eine eigenartige Synthese mit ihr einzugehen.

Am besten hierüber Hartfelder in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 2; s. auch Günther im 3. Bd. der *Monum. Germ. Paedag.* Ad. Horawitz, Der Humanismus in Wien (Histor. Taschenbuch VI, 2. 1883) und Paulsen, Geschichte d. gel. Unterrichts, der freilich als einer der modernen Ankläger der humanistischen Bewegung dieser entschieden nicht gerecht geworden ist.

II. Verbindung von Humanismus und Reformation.

7. Die Reformation ist nur ein Ring gewesen in der grossen Kette der humanistischen Bewegung, nur eine Seite jener gewaltigen Entdeckungen, die nach aussen eine neue Welt, nach innen einen neuen Menschen gefunden haben, und so fühlte sich auch Luther den Humanisten verwandt, einer der bedeutendsten unter ihnen, Philipp Melanchthon, ist sein treuester Mitarbeiter geworden. Schon ganz äusserlich war auch für ihn das Studium der Sprachen, des Griechischen und Hebräischen das Mittel, zu den Quellen des Christentums im Alten und Neuen Testament zurückzugehen und dieses Mittel gab ihm die neue humanistische Wissenschaft in die Hand, darum fühlte er sich mit ihr eins im Schöpfen aus den klassischen Quellen selbst. Auch in der Negation, im Kampf gegen eine verweltlichte Kirche, gegen eine entsittlichte Geistlichkeit, gegen eine dumm und unwissend oder leer und spitzfindig gewordene Scholastik ging der Humanismus von Laurentius Valla bis herab auf Erasmus und Hutten mit ihm Einen Weg. Schulter an Schulter aber stellten sich die besten der deutschen Humanisten neben ihn, wo er von nationalem Zorn durchglüht den welschen Papst und die ultramontane Kirche bekämpfte. Gerade dieser national-politische Zug hat den sächsischen Bauernsohn und den fränkischen Ritter zusammengeführt: Los von Rom! das wollten beide, und beide setzten dafür die ganze Kraft ihres deutschen Gemüts und ihres so gerechten nationalen Zornes ein.

Aber die Verwandtschaft zwischen Humanismus und Protestantismus ist eine noch viel tiefere, innerlichere. Wenn von allem Anfang an nicht das Studium der klassischen Sprachen als solches der Ausgangs- und Kernpunkt des Humanismus war, sondern der Gedanke und der Glaube an das Recht der Individualität, die Loslösung des Subjekts von unnatürlichem Zwang und willkürlichen Banden, die Wiederentdeckung des eigenen Herzens, so geht ja auch darin Luther mit den Humanisten Hand in Hand. Auch auf religiöser Seite galt es eine solche Befreiung: der Zugang zu Gott wird nicht äuserlich vermittelt durch die Kirche und durch die Angehörigkeit zu ihr, sondern im Menschen selbst ist es der Glaube, der sich wie die zitternde Hand des Bettlers ausstreckt, um direkt von Gott die Spende der Gnade zu empfangen. Der Humanismus hängt aber auch zusammen mit der naturwissenschaftlich-geographischen Entdeckung der Welt, bedeutet eine Wiederentdeckung der Natur, der Aussenwelt, ein sich Befreunden mit der Erde, eine Anerkennung des Natürlichen überhaupt.

Und gerade darin liegt die grösste That Luthers, dass er sich auch nach dieser Seite hin dem Zug des humanistischen Geistes angeschlossen hat. Gegenüber dem katholischen Dualismus, der die Menschen in zwei Stände, die Sittlichkeit in zwei Stufen, die Welt in zwei Reiche auseinanderreisst und im Mönchtum zwar nicht seinen einzigen, aber seinen geeignetsten Ausdruck findet, ist Luther der Stifter eines weltförmigen Christentums geworden. Das asketisch weltflüchtige Lebensideal des katholischen Mittelalters hat er in Trümmer geschlagen und an seine Stelle die Anerkennung natürlicher Zwecke und Ordnungen gesetzt, — auch hier also das Irdische wieder neu entdeckt, das Natürliche als berechtigt anerkannt, die Erde dem Menschen als den Schauplatz seiner sittlichen Arbeit zugewiesen; und eben darum sind klassisches Heidentum und protestantisches Christentum keine einander notwendig ausschliessenden Gegensätze mehr.

Wie kommt es aber nun, dass trotz dieser engen Verwandtschaft des Humanismus mit der Reformation Luthers ein so jäher Bruch zwischen beiden erfolgte? dass die früher gekommenen Humanisten in dem später kommenden Luthertum eine hemmende Gewalt sahen, und dass sich daher die einen von Anfang an fern hielten, andere nach zeitweiligem begeistertem Anschluss missmutig und verdrossen zur Seite traten? Nicht das Verhältnis Huttens zu Luther ist typisch geworden für die Beziehungen des Humanismus zur Reformation, sondern dasjenige zwischen Luther und Erasmus. Man wird zunächst daran erinnern können, dass die geistige Gestaltung, wie sie der Humanismus vertrat, der feine klassische Duft ästhetischer, wissenschaftlicher und geselliger Bildung, die nur langsam von oben nach unten durchdringen und wenigstens damals die breiten Schichten des Volkes nicht ergreifen konnte, durch eine so gewaltsame und stürmische Bewegung wie die Reformation notwendig gestört werden musste: der zart organisierte intellektualistisch gerichtete Erasmus passt schlecht zu dem derben sächsischen Bauernsohn voll Willen und Temperament. Nur dieser hatte ein Herz für das Volk und wusste, was er ihm zutrauen, was er von ihm hoffen konnte, nur er konnte daher glauben, dass die Losreissung von der alten Kirche ohne Schaden möglich sei; die Humanisten dagegen erwarteten auch da, wo sie eine Reform für notwendig hielten, eher noch von innen heraus mit den Mitteln der überlegenen Bildung die Kirche umgestalten zu können, als dass sie sich an das ungebildete Volk hätten wenden mögen, das sie teils verachteten, teils fürchteten. Und endlich war es ein gewisser Neid — bei Erasmus ist das unverkennbar — darüber, dass er in die zweite Linie der Zeitinteressen treten und Luther den ersten, eben errungenen Platz überlassen sollte; oder weniger persönlich ausgedrückt: die Philologie musste aufs neue der Theologie weichen, und das verstimmte die Philologen um so mehr, als sie darin einen Rückschritt sehen zu müssen glaubten.

Aber die Gegensätze sind nicht bloss diese äusserlichen, sie liegen viel tiefer, und sie liegen teilweise gerade da, wo scheinbare Übereinstimmung herrscht. So beim Zurückgehen auf die Quellen: den Humanisten war das Alte und Neue Testament in seinem Urtext wichtig, weil es eine Quelle war; Luther ging auf diese Quelle zurück, weil er Gottes

Wort und das Evangelium lauter und unverfälscht haben wollte. Und noch viel mehr bei der Lehre von der Rechtfertigung aus dem Glauben: die oben in den Vordergrund gerückte Verwandtschaft mit dem Humanismus ist gerade hier nur eine formale; der Glaube führt in das Ich zurück: aber was findet er darin? etwas ganz anderes als die Humanisten. Wohl ist es die Selbstmacht und Selbstgewissheit des auf sich gestellten Individuums, die Freiheit eines Christenmenschen, und es klingt durch und durch modern, wenn Luther sagt: „ich bin ein Mensch; das ist ein höherer Titel, denn ein Fürst sein;" aber wenn er hinzusetzt: „dass ich ein Mensch bin, hat Gott gemacht," so sehen wir, dass es die Freiheit nicht des natürlichen, sondern des Christenmenschen ist, von der Luther redet: die Selbstmacht ist eine dem Menschen von Gott gegebene, die Selbstgewissheit ist die Gewissheit des Heils in Christo, der Inhalt des Selbstbewusstseins ist mit Einem Wort nicht der humane, sondern der religiöse. Das ist die Differenz zwischen Humanismus und Reformation, hier im Zentrum liegt sie, ihre Ideale sind verschiedene. Und hier liegt zugleich der Grund, warum die zweite Bewegung mächtiger und volkstümlicher wurde, als die erste: Jahrhunderte lang hatte das Volk sein Lebensideal nur in kirchlicher Form gekannt; diese kirchliche Form hatte Luther zerschlagen, aber das Volk hörte darum so wenig als er selber auf, religiös gesinnt zu sein und daher griff es lieber nach einem religiösen, als nach dem ihm im Grunde unverständlichen, weil aristokratischen Humanitäts-Ideal. Und endlich noch Eines. Der Humanismus ist optimistisch: der Mensch als solcher ist gut, das Natürliche ist berechtigt, auch das Sinnliche ist nichts Böses. Auch darin war Luther scheinbar dem Humanismus beigetreten, den Dualismus und die Möncherei bekämpfen sie mit denselben Waffen und mit derselben Energie. Aber wenn wir an Luthers Lehre von der Sünde, von der Notwendigkeit der Gnade und dem *servum arbitrium* denken, so bemerken wir einen entschieden pessimistischen Zug darin: die Verzweiflung selig werden zu können aus eigener Kraft, ohne die Schrift fertig werden zu können durch eigene Vernunft, das ist die Grundlage seines religiösen Fühlens und Empfindens, die Basis seines religiösen Prinzips, und sie widerspricht durchaus der humanistischen Stimmung, welche von der Sünde nichts weiss und sie nicht bereut und ganz rationalistisch im eigenen Denken die Quelle der Wahrheit, den Ausgangspunkt für eine neue Philosophie sucht und findet. Es ist daher mehr als Zufall, es ist die Enthüllung dieses tiefsten Gegensatzes, dass über die Lehre von der menschlichen Freiheit Luther und Erasmus in offenen Streit miteinander geraten sind.

S. meine Geschichte der christlichen Ethik Kap. 8; und ausser den bekannten grösseren Werken zur Reformationsgeschichte G. Egelhaaf, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 3. Aufl. 1893.

8. Wenn wir nun **Luthers** Verhältnis zur Pädagogik und zur Schule speziell ins Auge fassen, so fragt es sich zunächst, wie der religiöse Reformator überhaupt dazu kam, sich mit Erziehung und Schule zu beschäftigen? Der Hinweis darauf, dass ja auch bisher schon die Schule Sache der Kirche gewesen und von ihr verwaltet worden sei, wird jedenfalls nicht ausreichen, um so weniger als er ja gerade dieses Recht der Kirche

auf die Schule in Frage gestellt hat. Luther hat, wir haben es schon gesehen, dem deutschen Volke ein neues sittliches Lebensideal gegeben, das gegenüber dem katholischen Mönchsideal des mittelalterlichen Christentums die bürgerliche Lebensstellung, den weltlichen Beruf des Menschen als den Pflichtenkreis anerkannte, in dem auch der Christ sich vollauf bethätigen könne. Es war dies auf der einen Seite eine „Entprofanisierung“ der Arbeit innerhalb des Berufs, und auf der anderen Seite eine gewisse Verweltlichung des christlich-religiösen Lebens, welche von weniger freien Geistern nicht verstanden wurde und daher in der Sekte der Widertäufer eine Opposition und Reaktion wachrief. Selbst Calvin vermochte sich zu dieser Weite und Unbefangenheit der Anschauung nicht aufzuschwingen, sondern wies rückwärts auf die engen Formen urchristlicher Zustände, die er in gesetzlicher Weise wiederherstellen wollte; und als Mittel dazu diente ihm die eiserne kirchliche Disciplin gegen Erwachsene, welche nur auf romanischem Boden erdacht und durchgeführt werden konnte, während die Deutschen bei ihrem Sinn für individuelle Freiheit davon nichts wissen wollten. Dem gegenüber — und deshalb habe ich das hier vorweggenommen, weil es am Gegensatz besonders klar wird — hatte Luther ein anderes Lebensideal, und es zu verwirklichen, griff er nach einem anderen Mittel, das dem nationalen Geist seines Volkes und seiner eigenen Innerlichkeit besser entsprach, das war die Erziehung des Volkes von Grund, von Jugend auf, es war die Aufrichtung guter Schulen. Hier hat das Interesse Luthers an der Erziehung und am Schulwesen seinen tiefsten Grund.

Und daher wendet er sich selbstverständlich vor allem gegen die bisherigen Zustände auf diesem Gebiet. Er tadelt an der mittelalterlichen Erziehung, dass sie beruhend auf der doppelten Moral und auf dem Glauben an die höhere Vollkommenheit des Klosterlebens, eine mönchisch unfreie sei; „denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, dass sie die Leute nicht sehen noch hören mussten, mit niemand reden durften.“ Und er verwirft den einseitig kirchlichen und kirchlich-aristokratischen Zweck dieser Erziehung, der es nur um die Heranbildung von Geistlichen zu thun sei und die das Volk in seiner Unwissenheit sich selbst überlasse. Die mittelalterliche Universität aber war ihm zu unchristlich, zu heidnisch: an der Stelle der Bibel regiert hier der blinde heidnische Meister Aristoteles, d. h. freilich zunächst der missverstandene und missbrauchte Aristoteles der Scholastik, die Luther in und mit jenem bekämpfte und stürzen wollte, dann aber doch auch der echte Aristoteles selbst als Vertreter des freien selbständigen Denkens und der vielgeschmähten „Hulde“, der Vernunft: das ist das antirationalistische, irrationale Element in Luther. Verwarf er so die Klostererziehung des Mittelalters, ihr Prinzip, ihren Zweck, ihre Art und Weise völlig und begehrte er namentlich in seiner Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation“ eine gute, starke Reformation der Universitäten, so vermisste er doch vor allem die Erziehung des Volkes in seinen breiten Schichten, vermisste Schulen, worin jedes, Mädchen wie Knaben, soviel lernen sollte, um die Bibel selbst lesen zu können, Schulen, worin auch die

andern, nicht nur die künftigen Geistlichen tüchtig vorgebildet werden sollten. Und so ist denn die Aufgabe, für solche Schulen zu sorgen, keine ausschliesslich kirchliche, ist überhaupt keine kirchliche, sondern eine weltliche, Sache der weltlichen Obrigkeit. Diese, nicht die Kirche, hat Schulen einzurichten, und darum wendet sich Luther in seinem Sendschreiben „an die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524) an sie, die weltliche Obrigkeit. Nachdem er die Wichtigkeit der Sache erörtert und betont hat: „damit dass wir dem jungen Volke helfen und raten, ist dann auch uns allen geholfen und geraten," wirft er selbst die Frage auf: „was gehet das die Ratsherrn und Obrigkeit an?" Und die Antwort darauf lautet: „wenn die Eltern solches nicht thun, wer soll es denn thun? soll es darum nachbleiben und die Kinder versäumt werden? Wo will sich da die Obrigkeit und Rat entschuldigen, dass ihnen solches nicht sollte gebühren? Weil eine Stadt soll und muss Leute, feine gelehrte, vernünftige, ehrbare, wohlgezogene Bürger haben, und allenthalben der grösste Gebreche, Mangel und Klage ist, dass an Leuten fehle, so muss man nicht harren, bis sie selbst wachsen. Wir müssen dazu thun und Mühe und Kosten daran wenden, sie selbst erziehen und machen. Es muss doch weltlich Regiment bleiben: soll man denn zulassen, dass eitel Rülzen und Knebel regieren, so man's wohl bessern kann?" Hat er so die Pflicht der Obrigkeit deduziert, durch Aufrichtung von Schulen für das weltliche Regiment zu sorgen, so lässt er sich nun einwenden: „Ja, ob man gleich sollte und müsste Schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinische, griechische und ebräische Zungen und andere freie Künste zu lehren? könnten wir doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugsam ist zur Seligkeit." Drastisch genug weist er das zurück: „Ja, ich weiss leider wohl, dass wir Deutschen immer Bestien und tolle Tiere müssen sein und bleiben; mich wundert, warum wir nicht auch einmal sagen: was sollen uns Seide, Wein, Würze und der Fremden ausländische Waren? Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja grösserer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur hl. Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten: und der ausländischen Waren, die uns weder not noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht entraten! Heissen das nicht billig deutsche Narren und Bestien?" Und nun betont er seinerseits ganz energisch den Wert der Sprachen: „durchs Mittel der Sprachen ist das Evangelium kommen und hat auch dadurch zugenommen, muss auch dadurch erhalten bleiben; die Sprachen sind die Scheide, darinnen das Messer des Geistes stecket; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget; sie sind das Gefäss, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnot, darinnen diese Speise lieget. Lasst uns das elend greuliche Exempel zur Beweisung und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darinnen man nicht allein das Evangelium verlernet, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbet hat, dass die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder Deutsch noch Lateinisch recht reden oder schreiben können; und beinah auch die natürliche

Vernunft verloren haben." Hat er aber so die Notwendigkeit des Sprachenlernens nur vom religiösen Standpunkt aus begründet, so wirft er weiter die Frage auf: „ob schon keine Seele noch Himmel oder Hölle wäre, und sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt, ob dasselbe nicht bedürfte viel mehr guter Schulen und gelehrter Leute denn das geistliche? Und hier bieten uns die Heiden einen grossen Trotz und Schmach an, die vor Zeiten, sonderlich die Griechen und Römer gar nichts gewusst haben, ob solcher Stand Gott gefiele oder nicht und haben doch mit solchem Ernst und Fleiss die jungen Knaben und Mägdlein lassen lehren und aufziehen, dass sie dazu geschickt würden: dass ich mich unserer Christen schämen muss, wenn ich daran gedenke, und sonderlich unserer Deutschen, die wir so gar Stöcke und Tiere sind und sagen dürfen: Ja was sollen die Schulen, so man nicht geistlich wird? Und doch wäre allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und für Mädchen an allen Orten aufzurichten, dass die Welt, auch ihren weltlichen Stand äusserlich zu halten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen: dass die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde." Aber, kommt nun der Einwurf des praktischen Lebens, „wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen: sie müssen im Haus der Arbeit warten." Darauf Luthers Erklärung, wie er sich die Sache denkt: „Ists doch auch nicht meine Meinung, dass man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe 20 oder 30 Jahre hat über den Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu: meine Meinung ist, dass man die Knaben des Tages lasse eine Stunde oder zwo zu solcher Schule gehen und nichts desto weniger zu Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will. Also kann ein Mägdlein ja soviel Zeit haben, dass sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäfts im Hause warte." Nur „den Ausbund" unter den Knaben soll man desto mehr und länger beim Lernen lassen, d. h. die, welche für das Studieren bestimmt sind. Endlich verlangt er von den städtischen Behörden als Unterrichtsmittel auch noch, dass „man Fleiss und Kosten nicht spare, gute Libereien und Bücherhäuser, sonderlich in den grossen Städten, die solches vermögen, zu schaffen."

Es sind bahnbrechende Gedanken, die Luther hier der deutschen Welt mit seiner starken Stimme ans Herz gelegt und zum Bewusstsein gebracht hat: die weltliche Obrigkeit hat die Pflicht Schulen einzurichten; und der Unterricht muss ein allgemeiner sein, nicht nur für künftige Geistliche, sondern auch für das weltliche Regiment, nicht nur für gelehrte, sondern auch für die Kinder des Volks, nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen. Und wenn er sagt: „wenn ich Kinder hätte und vermöcht's, sie müssten mir nicht allein die Sprachen und Historien hören, sondern auch singen und die Musika mit der ganzen Mathematica lernen," so zeigt sich darin auch inhaltlich eine Vorwegnahme moderner Anschauuungen.

Fast wie eine Minderung der allzu idealen Forderungen jenes Auf-

rufes von 1524 klingt es nun aber, wenn Luther im „Sermon, dass man die Kinder zur Schule halten soll“ (1530) der Obrigkeit nur noch die Pflicht auferlegt, etliche Knaben zur Schule zu zwingen zu ihrem eigenen Besten und zu gemeinem Nutzen, dass Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dgl. bleiben. Zu diesem Zwang hat sie ein Recht ebenso, wie sie die Unterthanen, so da tüchtig dazu sind, zwingen kann, dass sie müssen Spiess und Büchsen tragen. Hier schwebt ihm also nur eine Gelehrtenschule vor, obwohl er in der Widmung des Sermons an einen Nürnberger Ratsherrn doch voraussetzt, dass auch die übrigen wenigstens deutsche Bücher lesen und rechnen lernen. Aber ein Fortschritt liegt um so mehr darin, dass er der früher betonten Pflicht der Obrigkeit Schulen zu gründen, ihr Recht zur Seite stellt, die Unterthanen zu zwingen, dass sie die Kinder zur Schule schicken. Erst wo das anerkannt ist, kann ja von einem allgemeinen Volksunterricht die Rede sein. Diese Erkenntnis ist Luther klar vor der Seele gestanden, er hat sie zuerst gehabt, wenn man nicht auf Karl den Grossen zurückgehen will, der ja freilich diesen Gedanken auch schon erfasst und sogar an seine Verwirklichung Hand gelegt hatte; aber trotz seiner Macht war er damit gescheitert, weil er noch zu früh kam, und der Gedanke war inzwischen wieder vergessen worden. Aber nicht bloss für die Jugend, die erzogen werden soll, auch für die Lehrer, die zu erziehen haben, interessierte sich Luther. Und wenn man sich an die gedrückte und abhängige, an die prekäre und unwürdige Stellung der damaligen [1]) Lehrer erinnert, woran sie freilich zum grossen Teil selbst schuld waren, so wird man begreifen, wie es auf sie wirken und wie es sie auch in der Meinung der protestantischen Welt heben musste, wenn Luther sagte: „Einem fleissigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen: noch ist's bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müsste, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiss, dass dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, grösseste und beste ist und weiss dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist.“ Und dazu hatte er — wir dürfen ja nur an den köstlichen Brief an sein Hänschen oder an seinen Hinweis auf die Fabeln Äsops denken — auch das nötige warme Herz und das volle Verständnis für die Art und die Bedürfnisse der Kinder, so dass man nicht mit Unrecht von ihm sagen kann, er selbst sei einer der grössten Schulmeister und Erzieher gewesen.

Den Beweis dafür liefert auch sein kleiner Katechismus, der in pro-

[1]) Es klingt fast wie Hohn, wenn Janssen a. a. O. I S. 22 f. von der „geachteten Stellung des Lehrerstands“ spricht und es „beachtenswert“ findet, dass „bis zum Ende des Mittelalters nirgends Klagen über unzureichende Besoldung von seiten des Lehrerstands laut werden“. In Braunschweig erhielt zu Ende des 15. Jahrhunderts der Magister an der Spitze der Schule aus öffentlichen Mitteln nichts und von seinen Schülern nur „einen mässigen Sold“; und was erhielten seine Gesellen? und woher denn die vielfachen Verbote der Winkelschulen, als weil sie den Lehrern das knappe Brot im wörtlichen Sinn wegnahmen?

testantischen Ländern ein rechtes Volks- und Schulbuch geworden ist, ein religiöses Unterrichtsmittel und Fragebüchlein für Kirche und Schule, für Schule und Haus, für Jung und Alt. Das galt damals; heute ist unsere Stimmung zur Religion und unsere Auffassung, wie Religion gelehrt werden muss, eine wesentlich andere; und darum ist das Festhalten am lutherischen Katechismus für den Jugendunterricht anachronistisch; dem historischen Wert desselben thut das keinen Eintrag. Noch viel wichtiger aber war das andere Unterrichtsmittel, das Luther der deutschen Schule bis herab auf unsere Tage gegeben hat, die Bibelübersetzung. Wenn das deutsche Volk durch die Reformation zwar nicht neu gespalten worden ist, aber doch einen neuen Anlass zu tieferer Zerklüftung bekommen hat, weil ein spanischer Kaiser ohne Verständnis für seine idealen Bedürfnisse und Gefühle sich nicht an die Spitze der Bewegung stellte und ihm die politische Einheit nicht gab, die damals näher lag als je zuvor, so hat ihm dafür die lutherische Bibelübersetzung die Einheit der Sprache gegeben, welche damals noch nicht vorhanden war. Und in ihr die Einheit des ganzen geistigen Lebens als ein unzerreissbares Band zwischen Nord und Süd. Ja noch mehr: es gibt keinen gefährlicheren Riss, der durch ein Volk gehen kann, als der zwischen Gebildeten und Ungebildeten, wenn er sich so vertieft und erweitert, dass die beiden Klassen einander nicht mehr verstehen. Dass das bei uns nicht so ist oder doch Jahrhunderte lang nicht so gewesen ist, das verdanken wir vor allem diesem Buch der Bücher, das Luther, dieser rechte Volksmann, zu einem rechten Volksbuch gemacht hat. In der Luthersprache bewegen und verständigen wir uns alle, weil wir alle, ob Hoch ob Nieder, ob Arm ob Reich, von Jugend auf und in der Jugend ganz besonders intensiv darin zu lesen gewöhnt worden sind. Auch da bleibt natürlich die Frage offen, ob es einer verfeinerten und raffinierter gewordenen Zeit entspreche, dass dieses Buch noch immer als ganzes der Jugend in die Hand gegeben wird, und ob nicht eine Schulbibel ein dringendes Bedürfnis geworden sei, zumal da jener Dienst, den die Lutherische Übersetzung unserem Volkstum geleistet hat, der Vergangenheit angehört und sie dazu heute weder notwendig noch wirksam mehr ist. Auch einen Schulplan hat Luther entworfen — für das Kurfürstentum Sachsen im Jahre 1524; leider haben wir ihn nicht mehr, wohl aber haben wir die Kursächsische Schulordnung von 1528, „den Unterricht der Visitatorn an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen“: sicher liegt diesem jener Lehrplan Luthers zu Grunde, aber verfasst ist er nicht von ihm, sondern von Melanchthon, seinem treuen Mitarbeiter und *παραστάτης*, der ja recht eigentlich durch die Verbindung von religiöser und humanistischer Reform zum Präceptor Germaniae für den protestantischen Teil des Volkes geworden ist und der auch Luthers eben entwickelte Anschauungen mannigfach beeinflusst hat.

Das Hauptwerk über Luther ist immer noch Julius Köstlin, Martin Luther, sein Leben und seine Schriften 2. Auflage 1883. Eine Zusammenstellung von Dr. Martin Luthers Schriften und Aeusserungen über Erziehung und Unterricht geben Joh. Meyer und Joh. Prinzhorn 1883, Keferstein 1884 und Schumann 1884 in den verschiedenen Sammlungen pädagogischer Schriften. cfr. Joh. Müller, Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht 1883 und meine Lutherrede, geh. am 10. Nov. 1883 im protest.

Gymnasium zu Strassburg; endlich H. HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, 5 Bde. 1858/60.

9. 1517 hatte Luther an der Schlosskirche zu Wittenberg seine 95 Thesen angeschlagen, welche das Rad der Weltgeschichte so gewaltig ins Rollen brachten, 1518 gewann er an dem von Tübingen nach Wittenberg berufenen Philipp Melanchthon[1]) den humanistisch gebildeten, feinorganisierten Genossen, durch den sich in wirkungsvollster, wenngleich in etwas äusserlicher Weise die Synthese zwischen Humanismus und Protestantismus vollziehen sollte. Melanchthon gehört nach Geburt und Bildung dem südwestdeutschen Humanismus an, er war ein Grossneffe Reuchlins, besuchte die im humanistischen Geiste organisierte Lateinschule zu Pforzheim, studierte in Heidelberg, dessen humanistische Blütezeit vorüber war, wo aber doch noch ein Nachklang und eine Erinnerung an die Tage Rudolf Agrikolas fortlebte. 6 Jahre lang gehörte er dann der Tübinger Hochschule an, wo damals ein regeres wissenschaftliches Leben herrschte, zuerst studierend, dann dozierend und vor allem beschäftigt einerseits mit grammatischen Studien andererseits mit dem freilich nicht zur Ausführung gekommenen Plan, den echten Aristoteles herauszugeben. Sein Anteil an den Reuchlin'schen Händeln zeigt ihn als einen Genossen der fortgeschritteneren jüngeren Humanistengeneration. Als Lehrer des Griechischen kam er an Luthers Seite nach Wittenberg, mit einer Rede *de corrigendis adulescentiae studiis* trat er das neue Amt an. In ihr stellt er der scholastischen Art des Studiums, die er als barbarische heftig angriff, die humanistische entgegen und verspricht den Studenten, sie die Wissenschaft aus den besten Quellen, dem echten Aristoteles, Quintilian und Plinius schöpfen zu lassen; denn Mathematik, Dichter und Redner sind es, ohne deren Kenntnis niemand für gebildet zu achten ist. Vor allem aber betont er das Griechische, wodurch man allein bis zur Sache selbst vordringen und ohne welches man auch das Latein nicht recht betreiben könne. Das Ganze stellt er aber — so rasch macht sich der Einfluss des Ortes geltend — unter den Gesichtspunkt der Theologie: „wenn wir unsern Geist auf die Quellen lenken, werden wir anfangen Christum zu verstehen." So steckt in dieser Rede das Programm jener Synthese zwischen Evangelium und Sprachen, das Programm der ganzen künftigen Thätigkeit Melanchthons, wobei es für unsere Zwecke gleichgiltig ist, zu unterscheiden, in welchen Jahren er unter der Übergewalt der Persönlichkeit seines so viel grösseren Freundes mehr theologisch dachte und wie er dann, selbständiger werdend, die humanistische Seite bald genug wieder hervorkehrte; auch für ihn ist das Verhältnis zur Frage der menschlichen Freiheit, das Schwanken zwischen *servum* und *liberum arbitrium* charakteristisch; er hörte auch als Genosse Luthers nicht auf, Freund und Bewunderer von Erasmus zu sein.

In seinen pädagogischen Grundsätzen aber, wie er sie in seinen Reden, seinen Lehr- und Schulbüchern, seinen Vorlesungen und seiner praktischen Bethätigung auf dem Gebiet des Schulwesens entwickelt und zum Ausdruck gebracht hat, folgte er neben Erasmus namentlich auch dem älteren Rudolf Agrikola. Mit diesen beiden ist ihm die *eloquentia*

[1]) Die Latinisierung seines Namens Schwarzert ist für den Humanismus typisch.

das Ziel des gelehrten Unterrichts, und mit ihnen vermeidet er dabei alle Überstiegenheit und allen einseitigen Formalismus. Überstiegen wäre es zu meinen, dass wir die klassische Beredsamkeit eines Demosthenes oder Cicero jemals erreichen können: *His nostris temporibus perfecta eloquentia sperari non potest,* und dies schon deswegen nicht, weil es sich um die Kunst lateinischer Rede handelt, diese Sprache aber *hoc tempore non est nativus.* Vor einseitigem Formalismus aber schützt ihn die Betonung und Hinzunahme des sachlichen Verständnisses: *eloquentia rebus ac verbis continetur, eloquentia est facultas res bonas sapienter et perspicue exponendi.* Dadurch tritt die Kunst der Rede in die engste Beziehung zu der Kunst des richtigen und klaren Denkens, die Wortkunst zur Sachkenntnis, die *eloquentia* zur *eruditio*; und weil sie so eng zusammengehören, bezeichnet er wohl auch mit jedem dieser Ausdrücke für sich die beiden Seiten. Das Ergebnis aber ist die *prudentia:* weil die Beredsamkeit auf dem Studium der Klassiker beruht, so gewinnt der Geist dadurch materiell eine Fülle von sachlichen Kenntnissen und formal durch diese Schulung eine gewisse grössere Lebendigkeit und Beweglichkeit. Dies letztere freilich nur dann, wenn zur Lektüre *styli exercitium* hinzukommt, worauf Melanchthon mit allen humanistischen Pädagogen besonderes Gewicht legte. Dass aber schliesslich der Endzweck von allem dem doch nur der religiöse ist, ist schon gesagt und versteht sich bei Melanchthon von selbst, nur dass in *praxi* doch der Nachdruck auf die *humanitas* und die Erziehung zur *humanitas,* auf das *corrigi feritatem barbariemque ingeniorum* fällt.

Aus dem Gesagten ergeben sich ihm dann auch die Erziehungs- und Unterrichtsmittel. Es ist in erster Linie die Lektüre, mit der möglichst früh begonnen werden soll und bei der der Grundsatz; *multum legendum est non multa* strenge einzuhalten ist. Das zweite ist die schon genannte *exercitio styli;* denn *usus optimus artium omnium magister.* Sie besteht in mündlichen und schriftlichen Nachbildungen (*imitatio*) von klassischen Prosaikern und Dichtern. Dabei warnt aber Melanchthon ausdrücklich vor sklavischer Nachahmung, vor dem blossen Entlehnen und Zusammensetzen und verweist im Gegensatz dazu auf das freie Verfahren der Künstler (*aliarum rerum artifices*). Dass das Muster und Vorbild dieser *imitatio* vor allem Cicero sei, fordert auch Melanchthon, und er geht darin weiter als Erasmus, wenn er sich auch von den Übertreibungen der von diesem verhöhnten Ciceronianer fernhält; entlehnt er doch selber gerade in dieser Lehre von der Nachahmung in Ausdruck und Gedanken nicht weniges von Quintilian. Das dritte Unterrichtsmittel ist die *declamatio,* die Übung in der Anfertigung und im Vortrag lateinischer Reden und Verse. Wenn wir aber hören, dass gar viele von den in Wittenberg gehaltenen *declamationes* von Melanchthon selbst angefertigt und von anderen nur vorgetragen worden sind, so zeigt uns das, wie weit man doch vielfach in diesen humanistischen Schulen hinter den angestrebten Zielen zurückblieb.

Charakteristisch ist weiter auch die Auswahl der von ihm, freilich mehr für seine Studenten als direkt für den Schulunterricht zur Lektüre empfohlenen Schriftsteller. Unter den Griechen sind es vor allem Homer, Demosthenes und Plutarch; den letzteren nennt er *classicus autor,* der

ebenso nützlich für Sprachkenntnis wie für die Erziehung zu guten Sitten sei; Demosthenes empfiehlt sich ihm in erster Linie als Redner, aber auch hier fehlt der ethische Nutzen nicht; allen voran aber steht Homer, der beste Lehrer für Anmut und Feinheit der Sitten und selbst voll Anmut, Eleganz und Gelehrsamkeit. Dieselben Gesichtspunkte lassen ihn, wie schon gesagt, unter den Lateinern Cicero die Palme zuerkennen, als dem unübertroffenen Meister des Stils, der zugleich *ad fingendos quoque mores prodest.* Unter den Dichtern steht hier Virgil obenan; für das Lateinsprechen aber ist noch vor ihm Terenz zu nennen, auf dessen Erklärung Melanchthon die Knabenlehrer „eine geradezu übertriebene Sorgfalt" zu verwenden anweist; und im Gegensatz zu Plautus rühmt er ihm eine Wohlanständigkeit nach, die es erlaube, alle seine Stücke ohne Auswahl zu lesen. Darin zeigt er sich als einen durchaus modernen Humanisten, im Gegensatz zu den Männern der älteren Generation, die an Stelle der Klassiker christliche Autoren in der Schule gelesen und jedenfalls alles Anstössige aus der Klassikerlektüre ferngehalten wissen wollten; doch lässt auch er den sittlichen Gesichtspunkt bei der Lektüre nicht aus den Augen, der ja vielmehr mit dem sprachlichen und sachlichen als dritter im Bunde sein Urteil leitet und bestimmt.

Aber nicht bloss theoretisch hat Melanchthon seine Gedanken über Erziehung und Unterricht, Ziel und Zweck, Methode und Mittel derselben geäussert, sondern recht intensiv auch praktisch in das Schulwesen seiner Zeit eingegriffen. Hieher gehören die freilich nach dem damaligen Stande des Wissens mit seiner gelehrten Thätigkeit noch eng zusammenhängenden Lehrbücher und seine zahlreichen Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. Schon 1519 erschien seine griechische Grammatik, eine Formenlehre ohne Syntax, die um ihrer praktischen und geschickten Einrichtung willen viele Auflagen erlebt hat und in sehr vielen Schulen Deutschlands eingeführt worden ist; 1525 folgte die Chrestomathie, *institutio puerilis literarum Graecarum.* Ohne Melanchthons Wissen erschien in demselben Jahr zum erstenmal seine lateinische Grammatik, die Neuausgaben nahm er dann selbst in die Hand und liess der Formenlehre später noch als besondere Schrift die Syntax folgen, und um ihrer Kürze und Verständlichkeit willen wurde diese Melanchthon'sche Grammatik eines der beliebtesten Lehrmittel des Humanismus [1]) und erhielt sich freilich nicht ohne mancherlei Abänderungen und Umarbeitungen, zuerst durch Jakob Micyllus, später durch andere, bis herein ins 18. Jahrhundert. Dazu kam der Name ihres Verfassers, der sie vor allem den protestantischen Schulen empfahl. Eine lateinische Chrestomathie fand, vermutlich wegen der allzustarken Aufnahme biblischer Stellen in lateinischem Gewand, weniger Beifall. Lehrbücher über Dialektik und Rhetorik, *ad utililatem pueritiae* verfasst, zeigen

[1]) Es ist komisch, wenn D. Reichling, *Mon. Germ. Paed.* XII S. CV fragt, woher es komme, dass im humanistischen Zeitalter so lang und so zäh am Doktrinale festgehalten worden sei, das doch „mit den Grundsätzen des Humanismus in mannigfachem Widerspruch stand"? Ein Schulbuch mit 300jähriger Autorität zu verdrängen ist keine so leichte Sache. Das bessere Neue, das an seine Stelle zu treten berechtigt war, ist wirklich erst durch Melanchthon geschaffen und mit der nötigen Autorität ausgestattet worden.

uns sein Festhalten am alten Trivium. Aber auch die Physik, die Psychologie und die Ethik hat er in besondern Lehrbüchern dargestellt, namentlich die letzteren haben auch die wissenschaftliche und erbauliche Behandlung der Moral innerhalb des Luthertums bis in das 17. Jahrhundert herein beherrscht und bestimmt; und dass seine theologischen *loci* die Grundlage der protestantischen Dogmatik geworden sind, darf wenigstens erwähnt werden: zu einer Darstellung seines Wirkens als *praeceptor Germaniae* gehört ja diese schulmässige Systematisierung der philosophischen und theologischen Wissenschaft auch mit. Endlich sei auch noch seiner Leistungen und Arbeiten auf dem Gebiete der Mathematik und der Geschichte wenigstens mit Einem Wort gedacht.

Aber noch viel direkter als durch diese schriftstellerischen Arbeiten beteiligte sich Melanchthon am Schulleben seiner Zeit. Zwar selber Lehrer zu sein und zu werden, in dem Sinn wie man ihn 1524 für Nürnberg und die dort zu gründende „obere Schule" gewinnen wollte, mochte er sich nicht entschliessen. Sein Posten war Wittenberg, hier galt es auszuharren, und überdies schützte er den Mangel an rhetorischer Durchbildung, an jener *facultas dicendi* vor, *quae adolescentium orationem fingat*. Auch kannte er die Schattenseiten des Lehrerberufs zu seiner Zeit nur zur gut, kaum ein anderer hat sie stärker betont und schwärzer gemalt; doch fehlt neben den Klagen *de miseriis paedagogorum* als Gegengewicht die *laus vitae scholasticae* nicht. Immerhin aber sah Melanchthon sich teilweise wohl durch pekuniäre Sorgen und Gründe, aber auch im Interesse der Sache veranlasst, im eigenen Hause eine *schola privata* für solche Studenten einzurichten, welche ohne genügende Vorbildung die Hochschule bezogen; einige seiner Lehrbücher sind für sie zuerst geschrieben worden. So war er nun auch praktisch aufs beste befähigt, seit 1527 an der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation teilzunehmen, und dabei fiel ihm natürlich vor allem die Reorganisation des sächsischen Schulwesens zu. Er war es, der das Visitationsbüchlein verfasste und hier im Anschluss an jenen Lehrplan Luthers seine Anschauungen über die Einrichtung von Trivialschulen niederlegte, wie er sie gewissermassen probeweise schon 1525 an der Schule in Eisleben verwirklicht hatte. Dabei handelt es sich aber nicht um die von Luther geforderte Volksschule, sondern um lateinische Schulen. In den kleinen Städten des sächsischen Landes mussten aber auch für sie die Ziele sehr niedrig gesteckt, musste vor allem das Griechische ausgeschlossen werden; so sollten die Schulmeister Fleiss ankehren, dass sie bloss Lateinisch lehrten und nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher gethan und wie es auch in Eisleben erst probiert worden war. Latein ist also (neben Musik und Religion) der einzige und ist der Hauptgegenstand des Unterrichts. Dieser selbst aber soll klassenweise erteilt werden und zu dem Behuf werden die Schüler in drei Haufen geschieden. In der ersten Klasse handelt es sich um Lesen und Schreiben, um die Anfänge der Grammatik und die Gewinnung einer gewissen *copia verborum;* Lehrbücher sind eine Fibel, der Donat und die ethische Spruchsammlung des [Pseudo-]Cato. Auf der zweiten Stufe handelt es sich durchaus um gründliche Erlernung der Grammatik; ihr dient auch die Lektüre — Fabeln des

Äsop, Dialoge des Petrus Mosellanus und aus den Colloquia des Erasmus solche, welche den Kindern nützlich und züchtig sind; auch Stücke von Terenz und Plautus sind hier zu lesen. In den Vorschriften für den Religionsunterricht erkennt man den pädagogischen Takt Melanchthons, wenn er vor den schweren und hohen Büchern der Bibel (Jesaias, Römerbrief, Johannesevangelium) warnt, mit denen es nicht fruchtbar sei die Kinder zu beladen, und seinen irenischen Geist, wenn er ungeschickten Schulmeistern verbietet, von Hadersachen zu sagen oder die Kinder zu gewöhnen, Mönche oder andere zu schmähen. Zum dritten Haufen werden nur die geschicktesten Schüler genommen; zu der Grammatik, die hier wiederholt wird, tritt die Metrik als die Kunst Verse zu machen hinzu, deshalb werden neben Cicero Virgil und Ovid gelesen; überhaupt wird auf die Kunst lateinisch zu schreiben und zu sprechen mit allem Nachdruck hingearbeitet. Endlich fehlt auf dieser Stufe des Triviums auch ein Kursus in Dialektik und Rhetorik nicht. Das ist der ziemlich einfache und natürlich nicht originale und neue Lehrplan des Visitationsbüchleins, der Grundriss des modernen deutschen Gymnasiums oder richtiger der lateinischen Schule, für die er sozusagen die Minimalforderungen festlegte. Dass Melanchthon daneben auch höhere und reicher gegliederte Schulen kannte, zeigt sein Briefwechsel mit Sturm in Strassburg und seine Beteiligung an der Gründung der „oberen Schule" in Nürnberg, deren Plan wahrscheinlich von ihm herrührt und in der das Ideal einer humanistischen Poetenschule verwirklicht werden sollte; warum sie nicht gedeihen konnte, haben wir früher schon (S. 60) gesehen; es ist bezeichnend, dass die *Ratio scholae Norembergae nuper institutae* aus dem Jahre 1526 stammt, das dem Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen angehängte Schulkapitel erst 1528 nachkommt.

Wenn nun aber Melanchthon teils als Visitator in Sachsen, teils durch die Macht seiner Persönlichkeit weithin Einfluss gewann auf die Einrichtung solcher Trivialschulen und die Besetzung der Lehrstellen an denselben, so zeigt sich dieser Einfluss in noch höherem Grade den protestantischen Universitäten gegenüber. Je mehr er an den Universitäten des ausgehenden Mittelalters zu tadeln fand, desto mehr liess er es sich angelegen sein, zunächst in Wittenberg selbst die bessernde Hand anzulegen; doch war selbst hier erst im Jahre 1536 die Evangelisierung und Umgestaltung zu Ende geführt; wie irenisch und konservativ Melanchthon dabei verfuhr, zeigt die Wiederaufnahme der fast in Abgang gekommenen Disputationen, eine scholastische Einrichtung, die er mit den humanistischen Redeübungen oder Deklamationen einträchtig verband. Aber auch über Wittenberg hinaus beteiligte er sich an der Neugründung von Marburg, Königsberg und Jena; in Tübingen und Heidelberg, in Frankfurt a. O., Leipzig und Rostock — überall fragten ihn nicht nur die Kollegen, sondern auch die Fürsten um seinen Rat: man hörte namentlich bei Besetzung von Professoren in der Artistenfakultät auf seine Vorschläge und griff bald mit Vorliebe dabei nach seinen Schülern; und so beherrschte er wirklich durch seinen persönlichen Einfluss, durch seine Lesebücher, durch seine Schüler als rechter *praeceptor Germaniae* das höhere und niedere

Schulwesen Deutschlands im humanistischen und protestantischen Geiste zugleich. Und dieser Geist ist der deutsche Geist; daher wundern wir uns nicht und betrachten es nicht bloss als zufällige Beigabe, wenn wir diesen Humanisten und Mitarbeiter Luthers gelegentlich auch als Historiker die patriotische Saite kräftig anschlagen hören. Lag doch die Einrichtung von guten Schulen nicht nur im Interesse der Wissenschaft oder der Kirche, sondern — darin war er mit Luther durchaus einig — auch im Interesse des Staates, der darum vor allem die Pflicht hat, Schulen aufzurichten oder wo sie schon bestehen, sie zu erhalten.

Das Hauptwerk für die pädagogische Seite und Thätigkeit Melanchthons ist nunmehr Karl Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, Bd. VII der *Monumenta Germaniae Paedagogica*, 1889. Hier findet man die ganze Litteratur verzeichnet, so dass ein Anführen weiterer Werke überflüssig ist. Nachträglich hat derselbe, inzwischen leider verstorbene Hartfelder noch eine Sammlung von Melanchthoniana Paedagogica als Ergänzung zu den Werken M's. im *Corpus Reformatorum* (1892) und Melanchthons Deklamationes (1891) herausgegeben.

10. Paulsen spricht bekanntlich von der „zerstörenden Einwirkung der kirchlichen Revolution auf die Universitäten und Schulen“ und formuliert dies kurz und scharf so: „Die Universitäten und Schulen gingen unter den Stürmen des kirchlichen Kampfes beinahe ein; der Humanismus ging an dem Bündnis mit der Reformation zu Grunde;“ und ebenso redet Janssen (resp. Pastor im 7. Bande) vom Verfall des Schulwesens seit der Kirchenspaltung. Die Wahrheit, die in dieser Klage und Anklage steckt, ist eine doppelte: einmal die Religion wird dem deutschen Volk zur wichtigsten Angelegenheit und darum tritt das Interesse für die aristokratische Bildung des Humanismus in die zweite Linie, von den Humanisten weg strömt auch die Jugend zu den Theologen, um die Hörsäle Wittenbergs zu füllen, müssen sich die anderen Universitäten eine meist vorübergehende Verödung gefallen lassen. Und dann, die Schulen des Mittelalters waren fast durchweg kirchliche, Dom- und Klosterschulen; überall also, wo in protestantischen Ländern und Städten die Domkapitel und die Klöster beseitigt wurden, fehlte es selbstverständlich einen Augenblick an Schulen und an Lehrern, bis Ersatz geschafft war. Auch auf den Bauernkrieg und die mit ihm verknüpften Wirren, wozu die Reformation zwar wohl den Anstoss, nicht aber die Ursache hergegeben hat, wird man hinweisen können, dagegen in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik singulären Bildungsstürmern wie Karlstadt u. a. kaum die Ehre der Erwähnung angedeihen lassen dürfen.

Aber nicht dass das bestehende Schulwesen durch die Reformation einen augenblicklichen Choc erlitten hat und da und dort ein Vakuum eingetreten ist, ist vorwurfsvoll zu monieren und hervorzuheben, sondern vielmehr rühmend und anerkennend zu betonen, wie energisch Luther, sobald sich der Schaden einstellte und fast noch ehe das zu Erwartende eintrat, den Staat an die Stelle der Kirche setzte und mit seiner starken Stimme von der weltlichen Obrigkeit forderte, was seither die Kirche für die Schule gethan oder nicht gethan hatte. Denn die Klagen Luthers und anderer, namentlich soweit sie sich auf die Landschulen beziehen, galten nicht sowohl einem früher Bestandenen und durch die Reformation in Verfall Geratenen, sondern vielfach einem Noch nicht, einem bisher Versäumten; und so

richtig es ist, dass der Humanismus der Träger der neuen Bildung am Ausgang des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts gewesen ist und als solcher im Begriff war, das von der Kirche das ganze Mittelalter hindurch ungenügend Geleistete zu leisten und Schulen zu organisieren, bestehende zu bessern und neue zu gründen, so gewiss hat sich ihm die Reformation, nach kurzer Unterbrechung und Schwankung, gerade in dieser Bemühung einfach angeschlossen und ein Schulwesen begründen helfen, das nun zugleich protestantisch und humanistisch war. Und so wird denn eine gerechte Beurteilung dieser grossen geistigen Revolution anerkennen müssen, dass sie auch auf dem Gebiete des Schulwesens, des höheren wenigstens wie wir sehen werden, eine wahre Reformation war. Es ist geradezu bewundernswert, wie energisch Luther und Melanchthon und alle die kleineren reformatorischen Geister in Braunschweig, in Strassburg, in Nürnberg für die Schule eintraten, wie bereitwillig die Ratsherrn dieser Städte allüberall darauf eingingen und wie rasch für Ersatz gesorgt und wie zahlreich die alten Schulen in protestantische umgewandelt und neue eingerichtet wurden. Und so ist der Humanismus durch die Reformation nicht beseitigt worden oder untergegangen, sondern innerlich mit ihr verbunden ist er durch sie aus den Stürmen der Zeit gerettet und durch diese hindurch erhalten worden.

Die erste dieser Neueinrichtungen ist schon 1524 die der Stadtschule zu Magdeburg, 1525 folgt Eisleben, Nürnberg 1526 und an allen diesen Orten war Melanchthon persönlich beteiligt. Die bedeutsamste, grossartigste und folgenreichste aber, geradezu typisch ist die Gründung des protestantischen Gymnasiums zu Strassburg, bedeutsam namentlich auch durch die imponierende Gestalt ihres Rektors, Johannes Sturm, des grössten der grossen Schulrektoren im 16. Jahrhundert; von ihm und von Strassburg soll daher zuerst ausführlich berichtet werden. Und bei ihm darf auch das Persönliche nicht übergangen werden, es ist mit der Schulgeschichte der Zeit aufs engste verflochten, selbst sozusagen ein Stück davon.

Johann Sturm ist am 1. Oktober 1507 zu Schleiden im Eifelgebirge geboren und somit ein unmittelbarer Landsmann und Zeitgenosse des Historikers Sleidanus gewesen; sein Vater war Rentmeister des in der Nähe ansässigen Grafen von Manderscheid. Mit den gräflichen Söhnen von Johann Neuburg und anderen Lehrern unterrichtet, zeichnete er sich schon als Knabe durch aufgewecktes Wesen, fleissiges Lernen und sicheres Wissen aus, und so kam er denn auch mit den jungen Grafen 1522 (oder 1521) in die Schule der Hieronymianer nach Lüttich, wo er bis 1524 verblieb. Dieser Aufenthalt hat grossen Einfluss auf Sturm gehabt, nicht nur dadurch, dass hier die Grundlagen seines Wissens befestigt und erheblich erweitert wurden: auch die Schule selbst in ihrer ganzen Organisation und Einrichtung, vielleicht auch eine Krisis derselben, die er mit erlebte, war für ihn von grosser Bedeutung; denn in ihr fand er für sein eigenes späteres Wirken Muster und Vorbild. Von diesem Gymnasium Hieronymitanum zu Lüttich ist schon die Rede gewesen: es war achtklassig, die Schüler innerhalb der Klassen in Dekurien eingeteilt; es wurde darin ein streng stufenmässig aufgebauter Unterricht erteilt, halbjährliche Prüfungen

und eine strenge Versetzungsordnung sorgten für die nötige Gleichmässigkeit der Kenntnisse aller Schüler in einer Klasse; das mittelalterliche Doktrinale des Alexander de Villa-Dei war aus dem Unterricht verbannt, die lateinische Grammatik wurde verhältnismässig rasch absolviert und möglichst früh mit der Lektüre begonnen, die ausschliesslich klassische Autoren zum Gegenstand hatte; auch Griechisch wurde in den vier oberen Klassen in erheblichem Umfang getrieben. Wir haben demnach in der Lütticher Schule zu der Zeit, in der sie Sturm besuchte, eine hochentwickelte frühhumanistische Lehranstalt, die erfüllt war vom Geiste Rudolf Agrikola's, dem somit als ihr Schüler in den Jahren 1522 bis 1524 auch der junge Sturm unterstand: was er hier im Nordwesten kennen gelernt hat, das hat er dann später in Strassburg zu verwirklichen und in selbständiger Weise weiter zu entwickeln gesucht.

Nachdem Sturm das Gymnasium absolviert hatte, wandte er sich 1524 nach Löwen, wo er in dem schon genannten *Collegium Buslidianum* oder *Collegium trilingue* in der feineren und freieren Luft des Erasmischen Geistes sich bewegte und sich bei Rüdiger Reschius im Griechischen, vor allem aber unter der Leitung des Conrad Goclenius im Lateinischen weiterbildete; gerade der Einfluss des letzteren dürfte in Sturm die Vorliebe für das Latein im allgemeinen und für lateinische Beredsamkeit insbesondere entschieden haben. Persönlich freilich stand er dem ersteren näher; denn nachdem er seit 1527 selbst auch als Lehrer in Löwen thätig gewesen war und daneben angefangen hatte, Jus zu studieren, sah er sich durch die Knappheit seiner Subsistenzmittel genötigt, auf das Anerbieten seines Lehrers Reschius einzugehen und mit diesem eine sich in den Dienst des Humanismus stellende Druckerei zu gründen. Xenophons Memorabilien waren das erste von ihnen gedruckte Buch. Im Interesse des Geschäftes war es dann, dass Sturm 1529 Löwen verliess und nach Paris übersiedelte, um dort den Büchern des Verlags ein erweitertes Absatzgebiet zu verschaffen. Allein der Gelehrte in ihm drängte gerade hier an der altberühmten Bildungsstätte den Buchhändler zurück: die Vorlesungen an dem von Franz I. kurz zuvor nach dem Vorbild von Löwen gegründeten *Collège de France* zogen ihn mächtig an; im Interesse einer zu druckenden Galen-Üersetzung besuchte er eine Zeitlang medizinische Vorlesungen, und bald hielt er auch selbst welche als Privatdozent am *Collège de France*; aber nicht als Mediziner, sondern als Humanist las er mit rasch wachsendem Erfolg über Cicero und Demosthenes. In einem Kolleg über Dialektik hatte er unter seinen Zuhörern Petrus Ramus, der hier wohl die erste Anregung zu seinem Versuch einer Umgestaltung der traditionellen Logik empfing. Nach seiner Verheiratung mit der gleichfalls humanistisch gebildeten Pariserin Johanna Ponderia richtete Sturm in seinem Hause ein Alumnat für junge Studenten ein, das ebenfalls grossen Zulauf von auswärts hatte.

Bis dahin war Sturm ausschliesslich Humanist gewesen. Da kamen ihm theologische Schriften der neuen protestantischen Richtung in die Hände, vornehmlich solche von dem Strassburger Reformator Bucer, von dem er übrigens 1528 bei einer Reise nach Strassburg schon persönlich

einen starken Eindruck empfangen hatte. Nun wurde derselbe durch die Lektüre seiner Schriften so verstärkt, dass sich Sturm entschloss, der neuen Lehre beizutreten. Und sogleich zeigt sich auch seine sanguinische Ader und jener politische Trieb, der ihn nachmals zum freiwilligen Diplomaten werden liess: er trat in persönlichen Verkehr mit Bucer und mit Melanchthon und verhandelte mit ihnen über nichts geringeres als über den Plan, den König Franz I. von Frankreich für den Protestantismus und die Protestanten zu gewinnen. Die deutschen Vertreter desselben aber waren klüger als er, und statt seiner Einladung nach Paris Folge zu leisten, mahnten sie ihn, Frankreich zu verlassen; Melanchthon dachte an eine Professur in Tübingen oder Augsburg für ihn. Sturm hielt noch ein Zeitlang an seinen Hoffnungen fest, musste sich aber schliesslich doch von ihrer Aussichtslosigkeit überzeugen und den aufs neue beginnenden Verfolgungen der Protestanten in Frankreich weichen; und so nahm er denn 1536 das Anerbieten Bucer's an, nach Strassburg zu kommen und dort am *Collegium Praedicatorum* als Professor Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik zu halten. Am 14. Januar 1537 traf er in Strassburg ein und eröffnete im März seine Vorlesungen, die bald zu den besuchtesten und gefeiertsten gehörten, was auch aus der raschen Erhöhung seiner Besoldung von 40 auf 100, von 100 auf 140 Gulden hervorgeht; galt es ja ausserdem, ihn vor lockenden Berufungen nach Basel und Wittenberg für Strassburg zu erhalten.

Seine Bedeutung aber lag nicht so sehr in diesen seinen akademischen Vorlesungen, als vielmehr auf einem anderen Gebiete. Bald nach seiner Ankunft erkannte man zu Strassburg in Sturm den rechten Mann, um die notwendig gewordene Organisation des höheren Schulwesens in die Hand zu nehmen und im Verein zwischen den städtischen Behörden und der Geistlichkeit durchzuführen.

Auch in Strassburg hatte ja der humanistische Geist längst schon seinen Einzug gehalten; aber es war ein etwas rückständiger, noch nicht ganz zum Durchbruch gekommener Humanismus, der eben deswegen bei den Niederdeutschen nicht für voll galt. Der Vertreter dieser älteren oberrheinischen Humanistengeneration in Strassburg war Jakob Wimpfeling gewesen, dessen Vorschlag in der „Germania“ von 1501, die Stadt Strassburg möge ein Gymnasium errichten, das sich auf die bestehenden Lateinschulen aufbauen und eine Zwischenstufe zwischen diesen und der Universität bilden solle, damals noch zu früh kam; und auch als durch die Reformation naturgemäss die bestehenden Stifts- und Klosterschulen sich auflösten, griff der Magistrat, der nach Luther's energischem Weckruf nun seinerseits durch Errichtung von Lehranstalten für die geistige Ausbildung seiner Jugend zu sorgen hatte, zuerst nur zögernd ein. Doch nahm er durch die Ernennung einer ständigen Kommission von drei Schulherrn oder Scholarchen 1528 die Sache in die Hand und machte damit die Schule zu einer weltlichen Angelegenheit, in der vermittelnden Weise, dass auch der Geistlichkeit, durch Aufstellung zweier Prediger als Visitatoren, das Recht der Mitwirkung gewahrt blieb. Zuerst sorgten diese Schulherrn für lateinische Schulen, deren sie zwei, die eine unter Otto Brun-

fels,[1]) später unter Peter Dasypodius, die andere unter Johann Sapidus eröffneten; 1535 kam eine dritte unter Andreas Zechlius hinzu, an dessen Stelle bald Joh. Schwebel trat. Dann machten sie sich an die Regelung des besonders im Argen liegenden Volksunterrichts durch Aufstellung einer Ordnung der Lehrmeister (1534), hiefür gab es schliesslich sechs Knaben- und vier Mädchenlehrhäuser in den verschiedenen Quartieren der Stadt. Endlich hatten die Prediger schon früh (1523) angefangen, theologische Vorlesungen zu halten, und diese *lectiones publicae* bildeten die Grundlage einer Akademie mit theologischer und philosophischer Fakultät; das *Collegium praedicatorum* sorgte als Internat für das Unterkommen der jungen Leute. So standen die Dinge auf dem Gebiet des Schulwesens zu Strassburg, als Johann Sturm im Jahre 1537 dort eintraf, zunächst als Professor der klassischen Philologie für den zuletzt erwähnten höheren Unterricht. Alsbald aber erkannte man in ihm den geeigneten Mann, um auch das Mittelschulwesen, das vor allem an dem mangelnden Ineinandergreifen unter sich und mit der oberen Stufe litt, zu organisieren und zu konzentrieren: er erhielt am 26. Dezember 1537 von der Schulkommission den Auftrag, mit den zwei geistlichen Visitatoren die lateinischen Schulen zu besuchen. Auf Grund dieser Inspektion erstattete er jenen schon erwähnten „Ratschlag an die Schulherrn", der mit dem entscheidenden Wort anhebt: *ludos literarum uno loco comprehendi utilius est quam varie distrahi.* Unter Berufung auf die Schule von Lüttich, die er aus eigener Erfahrung kenne, schlägt er demgemäss die Vereinigung der bestehenden drei Lateinschulen zu einer einzigen sechsklassigen Gesamtanstalt vor, an die sich dann als Sekunda der höhere Unterricht in den philosophischen Fächern, als Prima der theologische Kursus anzugliedern habe. Die Schulherrn, vor allem der hochgebildete und energische Jakob Sturm, der uns als Schüler Wimpfelings schon begegnet ist, waren von vornherein für den Plan gewonnen; aber auch der Rat liess sich dafür erwärmen und schon im März 1538 wurde beschlossen, im Prediger-(Dominikaner-)Kloster ein solches Gymnasium einzurichten. Nachdem auch auf die Aufbringung der nötigen Mittel Bedacht genommen war, wurde im Juni das Rektorat der Anstalt Johann Sturm angeboten und von ihm zunächst widerruflich für ein Jahr angenommen. Und nun wurde auch sofort ins Leben gerufen, was beschlossen war: auf Michaelis 1538 wurde die Schule provisorisch im Barfüsserkloster eröffnet, Ostern 1539 siedelte sie definitiv in das Predigerkloster über, wo sie — natürlich in neuen Gebäuden — heute noch ist. Sturm aber schrieb zur Rechtfertigung und Empfehlung seiner Gedanken das Einführungsprogramm „*De literarum ludis recte aperiendis liber. Argentorati apud Vendelinum Rihelium Anno MDXXXVIII*".

Hier hatte sich aber inzwischen der im Ratschlag entwickelte Plan wesentlich erweitert, wofür sich Sturm merkwürdiger Weise auf den — noch gar nicht vorhandenen — „*usus*" beruft. Nicht mehr sechs Klassen,

[1]) Von ihm liegt mir in artiger deutscher Übersetzung aus dem J. 1525 ein „Zuchtbüchlein" vor, das ihn für die körperliche Gesundheit und „den guten Ton" der Jugend besonders interessiert zeigt; letzteres ein Zeichen, dass es sich wie in Italien so auch hier um eine neue feinere Bildung für den gesellschaftlichen Verkehr handelte; cfr. Hartfelder über ihn in d. Z. f. d. Gesch. d. Oberrheins N. F. 8, 1893 und Roth, ibid. 9, 1894.

wie ursprünglich von ihm vorgesehen war, sondern neun Klassen werden zur Vorbereitung auf die *lectiones publicae* für nötig erachtet und für diese selbst ein fünfjähriger Kursus in Aussicht genommen, so dass der Knabe, der mit sieben Jahren in die Schule eintritt, sie mit 16 absolviert und mit 21 den philosophischen und theologischen Unterricht durchgemacht hat. Übrigens sollte von den neun Klassen die erste aus den Alphabetarii gebildet werden, welche in Lüttich und demnach auch im Ratschlag ausser Acht geblieben waren, so dass in Wirklichkeit doch nur an die Stelle der sechsklassigen eine achtklassige Lateinschule trat, und die ursprüngliche Secunda und Prima in ein fünfjähriges Fakultätsstudium umgewandelt wurde. So Sturm unter Berufung auf den „*usus*". Aber der wirkliche *usus* machte es noch einmal anders: der Rat blieb zunächst bei den sechs ursprünglich vorgeschlagenen Klassen, gestattete jedoch, dass die untersten zwei je zweijährig sein sollten; erst später sind daraus vier Klassen geworden und ist jenes Ziel Sturms wirklich erreicht worden. Umgekehrt genügte die vorgesehene eine Klasse für die Alphabetarii nicht; zunächst machte die grosse Schülerzahl eine Teilung in zwei Abteilungen notwendig, noch vor 1565 waren aber daraus zwei Jahreskurse, Dezima und Nona, geworden, so dass es nun ein zehnklassiges Gymnasium bestehend aus einer freilich auch schon Latein lehrenden Vorschule von zwei und einer eigentlichen Lateinschule von acht Klassen war, das in engstem Zusammenhang mit dem fünfjährigen Kursus der *lectiones publicae* stand. Die Einheit der ganzen dreigegliederten Anstalt aber kam zum Ausdruck in der gemeinsamen Leitung durch den einen Sturm, der Professor an dem oberen Kursus blieb und zugleich Rektor des Ganzen war.

Die Zahl der Schüler in den sechs Gymnasialklassen betrug schon im Gründungsjahr 336, später stieg sie auf mehr als 600; in den Pestjahren freilich und auch in der für den Protestantismus so kritischen Zeit nach dem schmalkaldischen Kriege war sie erheblich geringer. Allein das Höchste sollte erst noch kommen. Was Jakob Sturm vergebens angestrebt hatte, ging 14 Jahre nach seinem Tode in Erfüllung. Angesichts des glänzenden Rufes der unter Johann Sturms Leitung stehenden Strassburger Lehranstalten erhob der Kaiser Maximilian II. Strassburg zu einer privilegierten Akademie, die *lectiones publicae* wurden dadurch als akademische anerkannt und dem Lehrkörper das Recht erteilt, in der philosophischen Fakultät Baccalaurei und Magistri zu ernennen. Am 1. Mai (darum noch heute als Stiftungstag auch der neuen Universität gefeiert) 1567 wurde die Akademie feierlich eingeweiht und eröffnet, zum Rektor aber auf Lebenslang Johann Sturm ernannt, in der bisherigen Weise, dass Akademie und Gymnasium als ein zusammengehöriges Ganzes behandelt wurden und der Rektor an die Spitze des aus den öffentlichen Professoren und den Klassenpräzeptoren vereinigten Lehrkörpers trat.

Wir machen hier eine Pause und fragen nach den pädagogischen Grundsätzen, die Sturm bei der Organisation und Direktion dieser Lehranstalt leiteten und durch deren Verwirklichung das protestantische Gymnasium zu Strassburg das Muster und Vorbild für viele andere geworden ist, wie ja Sturm auch persönlich vielfach um Rat und Mithilfe bei Neu-

einrichtung von Schulen und Aufstellung von Lehrplänen angegangen wurde. Es ist hier um so mehr der Ort dazu, als im Jahre 1565, ohne Zweifel mit Beziehung auf die eben im Werk befindliche Erhöhung der oberen Abteilung zum Rang einer Akademie, seine *„Epistolae classicae“* erschienen, in denen er den Lehrern der einzelnen Klassen wie den Fachlehrern in den *lectiones publicae* ihre speziellen Aufgaben auseinandersetzt und damit auch jeder Klasse und jedem Fach das Ziel bestimmt. Den Zweck des protestantisch-humanistischen Jugendunterrichts im ganzen hatte er schon 1538 so fixiert: *propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum.* Man wird darin nur geschickt und knapp formuliert finden, worin der ganze deutsche Humanismus jener Zeit die Aufgabe des gelehrten Unterrichts gefunden hat; die *pietas* ist die protestantische Frömmigkeit, die *sapientia* die Sachkenntnis *(cognitio rerum)*, die *eloquentia* die Herrschaft über das lateinische Wort.

Fragen wir aber, wie und durch welche Mittel dieses Ziel erreicht werden sollte, so gibt darauf die Einrichtung der Schule und geben vor allem die angestrebten und erreichten Klassenziele im einzelnen die beste Antwort, weshalb wir dieselben kurz skizzieren. Der *usus* hat allerdings manches anders gestaltet, als es Sturm geplant und gewünscht hatte, und hat namentlich seine anfänglich allzu hochfliegenden und überspannten Anforderungen rasch ermässigt. Umgekehrt freilich wird man zugeben können, dass der von Engel mitgeteilte Lehrplan aus dem Jahre 1539 ein durch Anfangs- und Übergangsschwierigkeiten besonders reduzierter gewesen sein dürfte; und daher werden wir uns richtiger an spätere Lehrpläne und an Angaben wie die der *epistolae classicae* halten. In der Decima, die übrigens noch einmal in zwei Abteilungen, schwerlich in zwei Jahrgänge, zerlegt wurde, handelte es sich um Lesen und Schreiben lernen, zunächst des Deutschen am Katechismus, dann aber auch des Lateinischen; und auch in lateinischer Grammatik wird hier schon durch Deklinations- und Konjugationsübungen der erste Grund gelegt; als Lehrbuch diente dabei anfangs die lateinische Grammatik Melanchthons, später musste diese der *Educatio puerilis linguae latinae* des Strassburger Präzeptors Golius weichen. Und ebenso traten an die Stelle der anfänglich schon hier als Lesebuch benützten Briefe Ciceros späterhin die *Neanisci* Sturms, Colloquia, die sich zum Erwerb einer *copia verborum* besonders und inhalthaltlich jedenfalls besser als die des Erasmus eigneten. Denn mit dem von Sturm aufs nachdrücklichste geforderten Auswendiglernen von Vokabeln wurde sofort begonnen; Veil hat die Zahl der in den sechs unteren Klassen des Strassburger Gymnasiums eingeprägten Wörter auf 21,000 berechnet. Mit diesem lateinischen Elementarunterricht wird in derselben Weise, nur in rascherem Tempo und erweitertem Umfang in Nona fortgefahren. In Octava beginnt der eigentliche grammatische Unterricht und beginnt nun auch das lateinisch Sprechen, nachdem ein gewisser Wortschatz gewonnen und in die Diarien „wie in Scheunen“ aufgenommen worden ist; auch die schriftliche Übersetzung deutscher Sätze ins Lateinische ist für die zweite Hälfte des Jahres in Aussicht genommen. Von Cicero werden zwölf Briefe und ebenso einige Colloquia aus den *Neanisci*

gelesen. In Septima wird mit all dem fortgefahren, die Hauptregeln der lateinischen Syntax werden gelernt und nun ganz energisch aus dem Deutschen ins Lateinische mündlich und schriftlich übersetzt; selbst der Katechismus wird dazu benützt. Während nach dem *liber de literarum studiis recte aperiendis* mit der poetischen Lektüre (Virgils Eklogen) schon in der zweituntersten Klasse begonnen werden sollte, wird damit thatsächlich vielmehr erst hier der Anfang gemacht und zwar mit den leichten *Ethica Catonis,* der schon wiederholt genannten mittelalterlichen Spruchsammlung. In Sexta kommt die Syntax zum Abschluss; die Prosodie wird an der Hand einer poetischen Chrestomathie nach wesentlich rhetorischen Gesichtspunkten eingeübt, auch die Andria des Terenz gelesen; die Prosalektüre bilden die längeren Briefe Cicero's, daneben auch einige Briefe des Hieronymus — *utiles propter religionem, doctrinam, elegantiam.* Endlich setzt hier der griechische Unterricht ein, anfangs nach der Grammatik des Clenardus, später nach der ebenfalls von Golius, natürlich unter Sturms Auspicien gefertigten *Educatio puerilis linguae Graecae.* In Quinta wird die griechische Formenlehre beendigt und an äsopischen Fabeln eingeübt; das sonntägliche Evangelium wird aus dem griechischen Urtext ins Deutsche übersetzt. Im Lateinischen bleiben Stilübungen, Vermehrung der *copia verborum,* Lektüre Ciceros, zu dessen Briefen sich nun auch der ursprünglich schon für die Octava in Aussicht genommene Laelius gesellt; die Gewandtheit im Sprechen wird durch die Lektüre eines weiteren Terenzischen Stückes erzielt, und zugleich wird daran und an den Eklogen des Virgil die Verslehre, die ein Hauptpensum der Klasse bildet, eingeübt. Mit Quarta beginnt das Obergymnasium; ihr und Tertia fällt neben Versübungen und poetischer Lektüre vor allem der Anfang des eigentlich rhetorischen Unterrichts zu; daher bilden hier in erster Linie ciceronianische Reden den Gegenstand der Lektüre unter genauer Analyse nach rhetorischen Gesichtspunkten; und ebenso werden die stilistischen Übungen der Klasse in den Dienst derselben gestellt und zu dem Behuf z. B. Abschnitte aus Demosthenes ins Lateinische übertragen. Auch Deklamationen, d. h. der Vortrag ganzer lateinischer Reden oder ganzer Gesänge der Äneis werden hier schon veranstaltet. Im Griechischen wird die Grammatik absolviert, Lucian, bald auch Isokrates oder Demosthenes und das goldene Gedicht der Pythagoreer gelesen, und natürlich auch Abschnitte aus dem Neuen Testament. In Secunda und Prima bilden wiederum Reden Cicero's den Mittelpunkt der lateinischen Lektüre; daneben wird auch Sallust genannt, aber immer bleibt Cicero *unicum omnium literatorum exemplum*; nicht einmal hat die Fülle der eingestreuten Reden dem Historiker Livius Aufnahme im Strassburger Gymnasium verschafft, Cäsar und Tacitus bleiben ohnedies ausgeschlossen. Da es sich aber hier um die *ornata elocutio* handelt, nachdem in den vorhergehenden Klassen eine *pura et dilucida elocutio* erzielt worden sein sollte, so wurde nun auch theoretischer Unterricht in der Rhetorik und in der mit ihr zusammenhängenden Dialektik erteilt, jener wesentlich im Anschluss an Ciceros *partitiones oratoriae,* nach einem von Sturm in dialogischer Form dazu verfassten kleinen Kommentar. Im Griechischen lag der Nachdruck ebenfalls auf dem rhetorischen

Element, und so wurde möglichst viel von Demosthenes gelesen, Xenophons Cyropädie, Platonische Dialoge oder gar Thukydides höchstens ausnahmsweise. Auch bei Homer dachte man wesentlich an seine rhetorischen Vorzüge, und solche liessen auch nach dem einen oder andern Stück von Euripides greifen; einiges Lyrische und die übliche neutestamentliche Lektüre kam hinzu.

Übersehen wir an der Hand dieses in aller Kürze skizzierten Unterrichtsganges im Sturm'schen Gymnasium den Weg zu dem schon angegebenen Ziele, so mag der Religionsunterricht (*pietas*) eben noch als genügend bezeichnet werden. Er tritt in keiner Weise hervor und überschreitet nirgends das in humanistischer Zeit dafür bestimmte Durchschnittsmass; und so kann ich nicht zugeben, dass in der Anstalt Sturm's „auf den religiösen Unterricht grosses Gewicht gelegt" worden sei; eher könnte man sagen, dass auch er rasch genug dem sprachlichen Unterricht dienstbar werden musste. Ein tiefes Gefühl für die religiöse Seite der Erziehung, wie wir z. B. bei Trotzendorf einem solchen begegnen, vermag ich bei Sturm nicht zu entdecken. Dagegen betont er im *liber de studiis literarum recte aperiendis* ebenso wie in den *Epistolae classicae* neben dem Unterricht stets auch die erziehliche Aufgabe der Schule; und dass im Strassburger Gymnasium mit allem Nachdruck auf Disziplin und gute Sitten unter den Schülern gehalten wurde, ist mehrfach bezeugt und geht aus Äusserungen Sturms selbst deutlich hervor. Namentlich wurde hiebei auch das Verhältnis zwischen Schule und Haus von Sturm ins Auge gefasst und ein einmütiges Zusammenarbeiten der beiden Faktoren gefordert; doch redet er gelegentlich auch davon, dass die Knaben *rudes a moribus* zur Schule kommen und hier erst *disciplinam virtutum primam accipiant*. Auch die Einteilung der Klassen in Dekurien unter einem sie beaufsichtigenden Dekurio hatte ebenso für die Schulzucht wie für den Unterricht, vor allem für die Erwerbung der *copia verborum*, Geltung und Verwendung. Dass Sturm das Mittel, welches manche Humanisten, Trotzendorf sogut wie später die Jesuiten, im Übermass anwandten, die Weckung des Ehrgeizes bei den Schülern, nicht verschmäht hat, versteht sich von selbst. Aber wenn es, neben den für alle Klassen ausgesetzten kleinen Geldprämien, nur an einer Stelle intensiver in die Erscheinung tritt — bei den mit allerlei Feierlichkeiten umgebenen Klassenversetzungen, so ist das eine durchaus verständige, in den Rahmen des ganzen Schulorganismus passend sich einfügende Verwertung dieses an sich durchaus sittlichen Motives und geht nicht hinaus über sonstige reichsstädtische und eben darum leicht etwas kleinstädtische Gepflogenheiten.

Wie stand es nun aber zum zweiten mit der *eloquentia*? Natürlich war es ausschliesslich die lateinische Beredsamkeit, die man im Sturmischen Gymnasium erwerben konnte. Man hat es Sturm verdenken wollen, dass er nicht an Stelle oder doch neben dem Lateinischen das Deutsche in seinem Unterrichtsplan berücksichtigt habe. Allein bei einem solchen Vorwurf übersieht man vollständig die Zeit und ihre Bedürfnisse. Latein war die durchgängige Gelehrten-, es war auch die Diplomatensprache der Zeit, das offizielle und allgemeine internationale Verständigungsmittel aller

Gebildeten: wer daher in der Welt — sei es als Mann der Wissenschaft oder im Staat — etwas leisten wollte, musste des lateinischen Wortes Herr sein. Und so hatte Sturm mit seiner ausschliesslichen Betonung der lateinischen *eloquentia* recht, weil er darin durchaus nur der Sohn seiner Zeit war: das Gymnasium war die Schule der Gebildeten, und die Sprache der Gebildeten war das Latein. Eben deshalb sind aber auch alle Versuche, bei ihm „Begeisterung für die deutsche Sprache“ nachzuweisen, ebenso überflüssig, wie sie vergeblich sind: ein anerkennendes Wort über Luthers Bibelübersetzung genügt hiefür nicht, und die Thatsache, dass im Sturmschen Gymnasium das Deutsche keine Pflege und besondere Stelle fand, wird dadurch nicht umgestossen. So früh als möglich wird der Unterricht lateinisch erteilt (schon in Octava), selbst das Übersetzen der Klassiker ins Deutsche vielfach durch lateinische Umschreibung des Textes ersetzt, in Septima der Katechismus ins Lateinische übertragen und wie üblich den Schülern das Deutschreden unter einander auch ausserhalb der Schule unter Strafe verboten: „Die teutsch reden bey irn mitschulern, die sollen gescholtten werden; so sy dz offtermals thun, sollen sy dest mehr gestrafft werdenn.“

Wenn wir aber auch das alles aus den Anschauungen und Bedürfnissen der Zeit heraus erklärlich finden, so liegt doch schon in diesem Punkte nach zwei Seiten hin eine Schwäche der Sturm'schen Pädagogik, ein Abweichen von und ein Hinausgehen über die Ansichten von Männern wie Rudolf Agrikola, Erasmus und Melanchthon, und daher hier auch ein berechtigter Anlass zu Kritik und Angriff. Im Gegensatz zu Melanchthon z. B. glaubt Sturm und strebt es an, dass die deutschen Schüler vollkommene Lateiner werden können und sollen, die mit Cicero zu wetteifern im stande seien. Eben deshalb sieht er geradezu eine Landeskalamität darin — *publicum et commune malum*! —, dass nicht alles lateinisch redet und die Kinder nicht von früh an lateinisch hören, stammeln, sprechen, nicht mehr *in cunis ad matrum papillas lallare condocefiunt;* und daher ist es Aufgabe der Schule und der Lehrer, *istud malum corrigere industria.* Während Melanchthon zugibt, dass wir die *perfecta eloquentia* eines Cicero nie erreichen können, *cum sonus linguae latinae hoc tempore non sit nativus,* versichert Sturm in Stunden des Selbstgefühls, dass „wir im Schreiben, Kommentieren, Deklamieren und Reden unsern Meistern nicht bloss folgen, sondern es sogar den besten Zeiten Athens und Roms gleichthun können“. Wer muss nicht zugeben, dass er damit das Ziel überspannt, Unmögliches erstrebt und gehofft hat? Und wenn er dann doch zuweilen selber die Unmöglichkeit solchen Gleichthuns erkennt, so macht es geradezu einen tragischen Eindruck, zu sehen, wie hier ein grosser Aufwand an eine unerreichbare Aufgabe verthan und die Unfruchtbarkeit einer ganzen Lebensarbeit in lichten Augenblicken selbst bemerkt und beklagt wurde.

Es hängt dies aber bereits mit dem Anderen zusammen, das zur Kritik herausfordert, dass Sturm den Ton nicht auf das Lateinische überhaupt, sondern auf die lateinische Beredsamkeit im Sinne der antiken Rhetorik legte. Daher wird der gesamte Unterricht diesen rhetorischen Gesichtspunkten untergeordnet und unterstellt, die Sturmsche Schule ist

eine Rhetorenschule im Sinne Quintilians; und daher ist im Gegensatz zu Erasmus, der die einseitigen Ciceronianer verhöhnt und dem Sturm in der Theorie auch beistimmt, doch Cicero in der Praxis der Autor der Schule, schon in Dezima wird mit ihm begonnen, und in Prima ist man mit ihm noch immer nicht fertig. Um jenes Zweckes willen werden die Historiker aus der Schule so gut wie ganz ausgeschlossen. Und auch an den Griechen lernt man nur Rhetorik: selbst Homer wird um rhetorischer Vorzüge willen gelesen, *puritas, ornatus, gravitas* rühmt er ihm nach und versichert: *amoena habet rhetorum vestigia: credo ego omnia oratorum ornamenta et instituta in Homero demonstrari posse ita ut si ars dicendi nulla extaret, ex hoc tamen fonte derivari et constitui posset.* Auch hier hat Melanchthon anders gedacht und ein feineres Verständnis gezeigt, wenn er sagt: *qui ita evolvunt Homerum, ut nihil hinc nisi voluptatem venentur et sententiolas quasdam ceu flosculos hinc inde collectos, hi perinde faciunt, ut siquis fertilissimum agrum tantum animi causa colat, ut floribus in eo natis aliquando se coronet, fructuum, quos inde uberrimos percipere poterat, curam plane negligat, hunc aliquis recte opinor oeconomum parum prudentem dixerit.*

Das wichtigste und energischste Mittel aber zur Erreichung des vorgesetzten Zieles war die *imitatio*, der Begriff, in dem vor allem der Zweck der lateinischen Stilübungen des Strassburger Gymnasiums sich zusammenfasst: die Schüler sollen, wir wissen es schon, reden und schreiben lernen, wie Cicero gesprochen und geschrieben hat, und deshalb müssen sie ihn von früh an „nachahmen". Für diese Nachahmung hat Sturm eine eigene Theorie aufgestellt und hat sie zum A und O seiner Schulpraxis gemacht: vor allem sind die Diarien der Schüler darauf hin zu führen und einzurichten, aber auch die schriftlichen Arbeiten und die schon erwähnten Deklamationen dienen demselben Zweck. Bekanntlich hat Raumer diese Forderung und Lehre der *imitatio* „eine Art Theorie der Dohlenstreiche" genannt, weil es sich dabei nur darum handle, Phrasen Ciceros durch geringe Variation unkenntlich zu machen und sie dann als eigenes Produkt schriftlich oder mündlich anzubringen und einzuschmuggeln. Zu diesem Vorwurf geben Äusserungen Sturms selbst direkt Anlass und Berechtigung, so wenn er schreibt: *oportet imitatorem esse ζηλόκλεπτον, oportet κλέπτειν, furari, furem esse ζῆλον i. e. imitationis, sed ita tamen ut ipsum furtum non appareat, ne ipsa scilicet cornicula in furto deprehendatur et risum moveat et suis notetur coloribus.* Nun kennt Sturm allerdings auch eine richtigere und bessere, eine freie Form der *imitatio, vera imitandi ratio, quae libertatis suae utitur iure et eloquentiae omnibus nititur privilegiis.* Aber in der Praxis der Schule konnte es sich um diese Art nicht handeln; denn wem wurde sie zugemutet? Knaben, denen die zu einer solchen höhern *imitatio* nötige Freiheit des Geistes abging; und so sagt Sturm selbst: *volumus imitationem tempore disciplinae esse diligentem et accuratam et assiduam, volumus etiam esse anxiam et sollicitam et quodammodo servilem, volumus imitatorem hoc tempore esse non liberum, non solutum, sed vinculis adstrictum imitationis.* Und dass es auch bei so vorbereiteten Studenten auf der Akademie noch nicht anders war und ging, bezeugt Leonhard Hertel, der vom Präzeptor zum Professor der Dialektik aufgestiegen war

und als solcher die Deklamationsübungen der Studenten zu leiten hatte, in einem Brief an Sturm: *orationem refercimus furtis et compilationibus, non secus ac corvus ille Aesopicus qui speciosarum avium plumis sese depictum ostentabat.* Also an Schule und Akademie wirklich die Praxis und Theorie der Dohlenstreiche!

Zu den lateinischen Übungen der Zeit gehört noch eines — die Aufführung lateinischer Dramen. Bis in die sechziger Jahre kamen solche Aufführungen am Strassburger Gymnasium nur vereinzelt vor. Dagegen finden wir in den *epistolae classicae* vom Jahre 1565 die Forderung, dass alle Komödien des Plautus und Terenz von den Schülern der vier oberen Klassen aufgeführt werden sollen und zwar so, dass je eine Dekurie (Sturm redet von 20) ein Stück für sich übernehme; in Sekunda und Prima empfiehlt es sich auch eine Komödie des Aristophanes und eine Tragödie des Euripides oder Sophokles hinzuzufügen. Es ist eine ansprechende Vermutung Crügers, dass der eigentliche Urheber dieser Neuerung der Theologe Marbach gewesen sei, der die Aufführung moderner Stücke mit religiösen Stoffen im Dienste der *ecclesia militans* veranlasst habe; Sturm sei darauf eingegangen, habe aber an Stelle moderner Stücke antik klassische, erst lateinische, später mit Vorliebe auch griechische aufführen lassen, und zwar im Dienst der *eloquentia,* damit die Schüler dabei lateinisch reden und überhaupt reden lernen: der Schauspieler sollte dem Redner die Zunge lösen. Wie das betrieben wurde, zeigen die Worte Sturms im Brief an den Ordinarius der Sekunda: *tuos histriones exercitationem in theatrum quotidianum adferre oportet maiorem.* Und daher ist es kein Wunder, dass auch unter den Schülern die Neigung zu solchen Aufführungen immer mehr zunahm, und da auch die Akademiker an ihr festhielten und sich ihr natürlich freier hingeben konnten, so wuchs die Schulkomödie allmählich über die Schule hinaus und emanzipierte sich von pädagogischen Gesichtspunkten: noch unter Sturm bildete sich eine Genossenschaft von spielenden Schülern in Strassburg, die nun also wirklich zu *histriones* wurden, und wurde der Bau eines steinernen Theaters beschlossen. So lösten sich in rascher Folge die Zwecke ab — erst der eines gelegentlichen Festspiels, dann der theologische, darauf der pädagogische und schliesslich der schauspielerische selbst. Aber auch der dritte von Sturm ausschliesslich eingenommene Standpunkt war nicht ohne Bedenken. Ein Zeitgenosse und Kollege Sturms, Hieronymus Wolf, Rektor der St. Annenschule zu Augsburg, meinte, vielleicht unter Bezugnahme auf die schauspielreiche Ära des Strassburger Gymnasiums: „die Erfahrung lehre, dass die Knaben darüber die andern Studien vernachlässigen“; und in Strassburg selbst mahnten bald genug Geistlichkeit und Rat zur Mässigung. Auch erwähnt Sturm selbst, dass manche diese Aufführungen missbilligen wegen des sittlich gefährlichen und bedenklichen Inhalts der plautinischen und terenzischen Stücke. Wenn er trotzdem daran festhielt, so sieht man auch hieraus, dass ihm, wie freilich vielen dieser Humanisten, die Form über den Inhalt ging, und der Zweck der rhetorischen Ausbildung die sittlichen und pädagogischen Bedenken einfach zum Schweigen verwies.

Wie stand es endlich mit der dritten der von Sturm dem Unterricht gestellten Aufgaben, der *sapientia* oder wie Erasmus es formuliert hatte, der *cognitio rerum?* Es entsprach der Anschauung der humanistischen Zeit und im wesentlichen auch dem damaligen Stand der Wissenschaft, dass man alle Weisheit und Sachkenntnis aus den Alten schöpfen zu können glaubte, und so hat ja auch Melanchthon in ihnen die Fundgrube und Quelle alles realen Wissens gesehen und deshalb ihre Lektüre nicht bloss wegen der sprachlichen Schulung, sondern gerade auch um der daraus zu gewinnenden sachlichen Kenntnisse willen für notwendig gehalten. Sturm dagegen hat die lateinische und griechische Lektüre ausschliesslich in den Dienst der Rhetorik, also unter den rein formalistischen Gesichtspunkt gestellt und sich um die *cognitio rerum* dabei zunächst gar nicht gekümmert, weshalb er es ausdrücklich als Prinzip aufstellt, *ut ad orationis divisionem etiam ordinum* (der Klassen) *distributionem accommodemus.* Sollte also in seiner Anstalt die *sapientia* doch irgendwie zu ihrem Recht kommen, so hätten neben den sprachlichen Lektionen, in denen es sich lediglich um die Form und Technik der Rede handelte, für sie besondere realistische Unterrichtsstunden angesetzt werden müssen. War das der Fall? Im *liber de ludis literarum recte aperiendis* nennt Sturm solche Fächer im Pensum der Prima: *tradenda etiam Arithmetica sunt et excutiendus Mela* (Geographie) *et proponendus Proclus* (Astronomie) *et cognoscenda sunt Astrologiae elementa.* Allein in Praxis ist bis 1566 von alledem nichts getrieben worden, in dem 9—10jährigen Kursus haben die Schüler des Strassburger Gymnasiums nicht einmal rechnen gelernt. Man hat das entschuldigen wollen, indem man behauptete, dass es in den andern Lateinschulen jener Zeit auch nicht anders gehalten worden sei und dass namentlich das letztere mit dem unentwickelten Stand des Rechenunterrichts im 16. Jahrhundert überhaupt zusammenhänge. Gerade dies aber lässt sich seit S. Günthers Werk über den mathematischen Unterricht im Mittelalter nicht mehr aufrecht halten: ausdrücklich konstatiert dieser seit 1500 und vollends seit 1525 einen entschiedenen Fortschritt in den Rechenbüchern und eine starke Vermehrung der Produktion in diesem Zweig der Schulbücherlitteratur. Und auch das erste ist nicht richtig: für die württembergischen Klosterschulen findet sich auf dem Lehrplan Arithmetik und *lectio sphaerica*; und derjenige des Gandersheimer Pädagogiums von 1571 sieht für alle drei Klassen Arithmetik und für eine Klasse *exercitia supputandi* vor; im Wolfischen Gymnasium zu Augsburg war Arithmetik wenigstens fakultativ; für Geschichte hat Michael Neander in Ilfeld bestimmt, dass man sie zwei Jahre lang, an verschiedenen Tagen und Stunden, proponieren und enarrieren solle; und für die Geographie, die er mit der Chronologie zusammen die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte nennt, hat er ein längeres und ein kürzeres Lehrbuch selbst geschrieben. In Strassburg aber kamen erst bei Errichtung der Akademie (1566) für die zwei obersten Klassen die bis dahin völlig vernachlässigten Fächer Arithmetik, Geometrie, Astronomie und mathematische Geographie zur Aufnahme in den Unterricht, wie Veil vermutet, „damit die Schüler sofort, nachdem sie an Ostern die Prima absolviert und *Publici* geworden, sich

der im Mai stattfindenden Baccalaureatsprüfung unterwerfen konnten, welche sich auch auf die Elemente der Mathematik bezog.“ So wäre es also erst der Zwang der Berechtigungen gewesen, der Sturm 1566 bewog, den realistischen Fächern die Eingangsthüre in seine Schule zu öffnen, obwohl er — darin liegt dann aber doch wohl eher ein Vorwurf als ein Lob — schon 1538 anerkannt hatte, dass auch sie zum Unterricht der Jugend nützlich oder notwendig seien. Aber dem Moloch des Lateinischen wurde eben alles, auch das Notwendige geopfert.

Übersieht man die Sturmische Pädagogik in Theorie und Praxis, so wird man zwar im allgemeinen zugeben können, dass ihre Betonung der Rhetorik und der sprachlichen Form einer gemeinsamen Auffassung des Humanismus entsprochen habe; aber man wird doch Laas Recht geben müssen, wenn er Sturm in der Einseitigkeit und Überspannung dieses rhetorischen Formalismus in einen gewissen Gegensatz bringt zu den hervorragendsten Geistern des älteren deutschen Humanismus, zu Rudolf Agrikola, zu Erasmus, zu Melanchton und, dürfen wir hinzufügen, auch zu dem ihm wohlbekannten Ludwig Vives, von dem noch die Rede sein wird. Auf der schiefen Ebene von der Höhe dieser Meister herab zu dem virtuosen Epigonentum eines Frischlin steht Johann Sturm diesem schon bedenklich nahe. Freilich darf man Eines nicht vergessen: die freiere und inhaltsvollere Auffassung jener vorwiegend wissenschaftlich gerichteten Geister musste sich in der Praxis der Schule notwendigerweise verengen; an der *imitatio* wird das besonders klar. Der Schulbetrieb hat an sich etwas Pedantisches und Formalistisches, dem Schulstaub mischt sich leicht etwas vom Mehltau bei, der feine Geistesblüten zum Abdorren bringt. Allein wenn wir das auch zu seinen Gunsten in die Wagschale legen, so ist Sturm hierin doch über das Mass des Unvermeidlichen und Erlaubten erheblich hinausgegangen, sein eigener Geist hatte etwas spezifisch Formalistisches und darum Unfruchtbares an sich, er war Techniker, ein grosser Techniker, aber nur Techniker, der feine Duft höchster Geistesblüte, die freie weite Art des genialen Künstlers war ihm versagt; nicht *humanitas* sondern *eloquentia* war sein Ziel; und daher übersah er in der Freude des blossen Virtuosen an dem rein formalen Können die Hauptsache, den Inhalt und den Geist, und auf diese Weise ist durch sein Eingreifen der Humanismus in der Schule und der Schulbetrieb des Humanismus doch über die ursprüngliche Meinung hinaus formalistisch verengt worden.

Mit der Schule meine ich nicht nur die Strassburger Schule Sturms, sondern den Schulbetrieb der deutschen Gymnasien überhaupt, weil der Einfluss Sturms auf ihn, teils direkt, teils indirekt, überhaupt ein grosser gewesen ist. Sein Ruf verbreitete sich rasch über die engen Grenzen seines nächsten Wirkungskreises hinaus, und bald galt er als der erste humanistische Pädagoge, und so berief man seine Schüler mit Vorliebe als Lehrer und Rektoren nach auswärts, damit sie in seinem Geist unterrichten und Schulen einrichten sollten; und ihn selbst zog man zu Rate, wo es galt eine Schule neu zu gründen, wie z. B. in Lauingen, wohin er 1565 von dem bayerischen Herzog Wolfgang berufen wurde und wo er ganz nach dem Muster seiner Strassburger Schule verfuhr: *est enim Lauingana*

eadem cum nostra ratio atque via. Am wichtigsten aber war die Einwirkung, die er sichtlich auf die Abfassung der württembergischen Schulordnung von 1559 ausgeübt hat, obwohl wir freilich nicht wissen, in welcher Weise und durch wen, da die Beteiligung seines Schülers Toxites daran sich im einzelnen nicht feststellen lässt; dass daneben gewisse Übertreibungen und Unterlassungen Sturm's in ihr glücklich beseitigt und vermieden waren, werden wir unten noch deutlicher sehen. Durch diese württembergische Schulordnung drang dann sein Geist in alle nach ihrem Muster gestalteten Schulordnungen ein, so besonders in die braunschweigische von 1569 und in die kursächsische von 1580; und so wurde Sturm in der That vielfach massgebend für das protestantische Schulwesen in ganz Deutschland. Und vielleicht nicht nur für das protestantische. Denn trotz Pachtlers Widerspruch[1]) bleibt die Möglichkeit einer Beeinflussung des jesuitischen Humanismus durch Sturm bestehen, und ist mir eine solche immerhin sehr wahrscheinlich. Dabei ist es bezeichnend für Sturms formalistische Auffassung menschlicher Dinge, wie günstig er über die Schulen der Jesuiten urteilte, die er vermutlich doch aus persönlicher Anschauung in dem nicht weit von Lauingen gelegenen Dillingen näher kannte; wenigstens nennt er diese beiden bayerischen Anstalten ausdrücklich zusammen und wie einer, der mit eigenen Augen gesehen hat. *Laetor ego hoc instituto,* heisst es also hier von den Jesuiten, *duabus de causis, quarum una est quod nos iuvant et bonas literas colunt; quarum nos perstudiosi et percupidi sumus. Vidi enim, quos scriptores explicent et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant: quae a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur. Itaque non magis nobis et nostrae religioni obfuturi sunt, quam . . . aliique multi docti sane homines minimeque mali viri . . . Altera causa est, quod cogunt nos maius suscipere studium et vigilantiam, ne illi quam nos diligentiores esse videantur et plures eruditos atque litteratos efficere quam nos efficiamus.* Später hat er seine günstige Meinung freilich erheblich eingeschränkt; aber dass er 1565 so urteilen konnte, beweist doch, dass er immer erst auf die Form sah, und deshalb konnte er glauben, dass trotz des verschiedenen Geistes die Resultate dieselben sein werden, da ja die Lehrpläne einander ähnlich sahen. Und richtig war freilich, dass umgekehrt ein so formalistischer Betrieb des Humanismus wie der seinige, der um den Geist des Altertums sich so wenig kümmerte, schliesslich auch den Jesuiten gefallen konnte, weshalb sie die Sturmische Pädagogik in ihre Schulen herübernehmen mochten: es war eben ein für gar verschiedenartigen Inhalt brauchbares Gefäss.

Man hat sich gewöhnt zu sagen: wenn das Sturm'sche Ziel das richtige gewesen wäre, so hätte es keine bessere Methode gegeben als die seinige, um dieses Ziel auch wirklich zu erreichen; und Folgerichtigkeit ist daher die Eigenschaft, die der Sturm'schen Pädagogik von Gegnern und Verehrern einmütig zugestanden zu werden pflegt. In gewissem Sinn ist das richtig, die auf das eine Ziel hin sich spannende Konzentration ist

---

[1]) *Monumenta Germaniae Paedagogica* Bd. V, Vorwort S. VI.

musterhaft durchgeführt. Andererseits — die Schüler des Sturm'schen Gymnasiums sind doch keine Cicero und Demosthenes geworden: das liess sich zum voraus erwarten, und das bezeugen verschiedene Äusserungen auch von Sturm selbst. Und das macht ja eben jenen tragischen Eindruck, dass wir in dem Mann die Erkenntnis zum Durchbruch kommen sehen, das Ziel, dem er sein Leben lang nachgejagt, sei ein unerreichbares, das, woran er seine ganze Kraft gesetzt, sei im Grunde doch verfehlt. Aber auch hinsichtlich des eingeschlagenen Weges wird man wenigstens fragen dürfen, ob man nicht mit einer geistigeren und interessanteren Art des sprachlichen Unterrichts auch in seinem Sinn mehr erreicht hätte; das Konzentrieren allein thut es eben nicht, *variatio delectat* ist eine auf richtiger psychologischer Beobachtung ruhende, auch für Lehrplan und Unterricht gültige Regel, und sie hat Sturm völlig ausser Acht gelassen. Doch seine Zeit urteilte anders; der Ruhm des Strassburger Gymnasiums war ein weit verbreiteter und knüpfte sich an Sturm's Person und Namen. Gleichwohl bleiben aber auch hier noch Bedenken und Fragen — über die persönliche Beteiligung Sturms an dem Gedeihen seiner Anstalt. Schon die *epistolae classicae* von 1565 geben zu solchen Zweifeln Anlass, wenn man hört, wie bis herab auf die Zeit kurz vor ihrer Abfassung, also während eines mehr als 27jährigen Bestehens der Schule, manches nicht geschehen war, was von einem guten Schulrektor sonst fraglos erwartet wird. Wenn er sagt: *per omnes classes progredi cogito, ut non solum scriptor sed etiam actor esse videar,* so sieht das aus wie eine Neuerung; und Marbach gegenüber rühmt er sich ausdrücklich, *in nona curia ego et mei et rationis huius periculum feci,* und hofft nun: *multo plura assequemur quam superioribus annis.* War ja sogar die Methode, wie die Schüler zu einer *copia verborum* gelangen sollten, zwar *a me indicata ante annos viginti septem, sed ut video* (vermutlich eben bei dem persönlichen Besuch der 9. Klasse) *non intellecta; nunc vero et intelligi illam volo et tradi et exerceri et in scholis, si meum consilium sequantur homines, retineri.* Es hängt das zunächst damit zusammen, dass er selber überhaupt keine Stunden am Gymnasium gab, wie das ja schon im „Ratschlag" für den Rektor vorgesehen war, *ut plus habeat autoritatis illud officium:* er war der über dem Ganzen schwebende leitende Geist, der die Ideen gab und ihre Ausführung durch die Klassenpräzeptoren überwachte, auch die Anstalt nach aussen hin repräsentierte. Aber auch im Lehrerkollegium stimmte nicht alles: das Zugeständnis, das er dem Präzeptor der neunten Klasse macht, und das Versprechen, das er ihm gibt: *fateor sane in superioribus te curiis utilem et idoneum esse posse, et aliquando ex illis tibi aliqua committetur, brevi fortassis,* weist auf gewisse Schwierigkeiten hin, auf die er, wie so mancher Schulrektor noch heute, bei Verteilung der Fächer und Klassen gestossen sein dürfte. Und wundern würden wir uns nicht, wenn seine Präzeptoren über den Unfehlbarkeitsdünkel ihres Rektors im Stillen die Köpfe schüttelten, der erklärte: *eandem rationem quam de principio instituï retinendam in huiusmodi sive gymnasiis sive academiis arbitror; non enim meliorem invenire possum neque ut ego puto melior inveniri poterit.* Wenn er aber hinzufügt: *si recte intelligatur et idoneos sit assecuta magi-*

stros, quos adhuc paucos habuit, so klingt das wie eine Unzufriedenheit seinerseits. Auf der andern Seite aber lag wohl gerade darin das Geheimnis des Gelingens und Gedeihens der Anstalt, dass er nicht nur den für einen Schulrektor notwendigen pädagogischen Takt besass, was viele feine Bemerkungen fraglos erweisen, sondern auch die jedem Herrscher unentbehrliche Gabe, die Geister zu unterscheiden. Dass er die richtigen Männer an den richtigen Platz gestellt hat, gilt wenigstens sicher von der Mehrzahl seiner Lehrer und geht auch aus der feinen Individualisierung hervor, die wir in dem Ton der verschiedenen *epistolae* an sie deutlich wahrnehmen: es ist nicht bloss persönliche Sympathie und Antipathie, sondern vor allem eine verschiedenartige Wertung der Einzelnen nach Gaben und Leistungen, was darin an- und durchklingt.

Es war aber um so notwendiger, dass er sich auf seine Lehrer und ihre selbständige Arbeit verlassen konnte, da er persönlich vielfach anderweitig in Anspruch genommen war. Dass ein Gymnasialrektor nebenbei auch Universitätsprofessor ist, war zu allen Zeiten möglich und damals um so unbedenklicher, als ja, wie wir das auch bei Melanchthon sahen, der Unterrichtsbetrieb der klassischen Philologie an der Universität oder Akademie den an Sekunda und Prima des Gymnasiums so gar weit nicht überragte. Was Sturm hier leistete, zeigt uns sein aus Vorlesungen hervorgegangenes Lehrbuch über Rhetorik. Diese Vorlesungen waren gut besucht und weit berühmt, und wir Heutigen dürfen ihm keinen Vorwurf daraus machen, dass er darin mit erschreckender Breite auf alle Subtilitäten und Feinheiten der antiken Technik einging. Ein von Sigwart veröffentlichtes *Collegium logicum* des Tübinger Professors Jakob Schegk hat uns noch neuerdings belehrt, dass wir den Universitätsunterricht des 16. Jahrhunderts nicht mit unserem Massstab des Erlaubten auf seine Breite und Langeweile hin messen dürfen, und dass die Ansprüche an die Geduld der Studenten damals erheblich grössere gewesen sein müssen als heute: die Methode war noch ganz scholastisch. Und wenn wir Sturms Werk „*de universa ratione elocutionis rhetoricae*" ansehen, so werden wir sagen können: wie Schegk über Logik, so las Sturm über Rhetorik, und beide scheinen den Anforderungen ihrer Zeit entsprochen zu haben. Dass übrigens Sturm zwischen dem Professor und dem Präceptor zu unterscheiden wusste, zeigen im Gegensatz zu seinem voluminösen Werke die für die Schule bestimmten kleineren und leichteren Lehrbücher, die schon genannten „*in partitiones oratorias Ciceronis dialogi quatuor*" und die „*partitionum dialecticarum libri quatuor*", welch letztere ich freilich nicht so ohne weiteres mit Veil als „trefflich" bezeichnen möchte: Vieles darin geht weit über die Fassungskraft eines Primaners hinaus und konnte die jungen Leute unmöglich interessieren. Im übrigen aber treten, um hierüber einen Fachmann[1]) reden zu lassen, „seine wissenschaftlichen philologischen Leistungen hinter den pädagogischen entschieden in den Hintergrund; doch sind seine Verdienste um die Erkenntnis und Würdigung der

[1]) Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland, München 1883. S. 202 f.

rednerischen Kunst der Alten nicht gering anzuschlagen;" dagegen sind „ohne wissenschaftliche Bedeutung die auf das Bedürfnis der Schule berechneten Ausgaben verschiedener Schriften des Cicero, des Aristoteles" und andere.

Noch ein ganz anderes aber ist es, was zu Bedenken Anlass gibt und worunter Schule und Akademie gleichmässig gelitten haben dürften. Sturm war nicht nur Rektor und Professor, er war auch Diplomat. In welchem Umfang, das zeigen die Mitteilungen von Ch. Schmidt über seine Reisen im Dienste der protestantischen Sache. Sturm hatte etwas vom Kosmopoliten, auch darin unterscheidet er sich von den älteren Humanisten Strassburgs (man denke an Wimpfelings *Germania*); und so hielt er sich für besonders geeignet und berufen, politische und kirchliche Gegensätze zu vermitteln und zu dem Behuf in aller Welt mit Fürsten und Staatsmännern Beziehungen anzuknüpfen. Namentlich bemühte er sich lange Jahre zwischen Frankreich und den deutschen Protestanten Freundschaft und Bündnis zu stiften und sorgte durch seine weitverzweigten Verbindungen für Informationen hin und her. Dass er sich daneben auch eine Zeitlang mit dem Kaiser eingelassen und ihm durch Granvella politische Nachrichten hat zugehen lassen, stellt freilich seine Zuverlässigkeit in ein wenig günstiges Licht. Ebenso nahm er auch an einer Reihe von Religionsgesprächen und Verhandlungen der 40er Jahre teil, die Katholiken und Protestanten, Lutheraner und Reformierte einigen sollten. Je rastloser aber Sturm auf diesem Gebiet eines politischen Agenten war, umsomehr musste diese Vielgeschäftigkeit seinem eigentlichen Beruf Eintrag thun: er musste sich Wochen und Monate lang vertreten lassen, und das thut auf die Dauer keiner Schule gut, auch wenn durch das Amt der Visitatoren zum voraus für Vertretung gesorgt war. Und so hören wir denn auch Klagen darüber, z. B. von Georg Fabricius, der unter dem 17. August 1545 schreibt, dass Sturm abwesend sei *alterum quoque iam mensem, neque adhuc quando lectiones auspicaturus sit, certi sumus, quod sane nobis molestum est.* Auch die schon erwähnten Unterlassungen und Schwierigkeiten in seinem Amt gehen wohl auf diese Allotrioepiskopie zurück. Und Schmidt meint, dass Toxites, der Lehrer der Quinta, im Jahr 1545 sich deshalb nicht habe halten können, weil der Rektor wieder einmal auf Reisen war und ihn daher nicht beaufsichtigen und für ihn eintreten konnte. Dass man aber für alles das doch nur Andeutungen auffinden kann, beweist, wie stark das Gefüge und wie tüchtig die Menschen gewesen sein müssen, die Sturm ausgewählt und auf ihren Platz gestellt hat.

Endlich konnten auch die theologischen Streitigkeiten, in die er sich in der zweiten Hälfte seines Strassburger Aufenthalts verwickelt sah und in denen er gegen Marbach und Pappus als Vorkämpfer religiöser Weitherzigkeit und Duldsamkeit auftrat, nicht ohne ungünstige Rückwirkung auf die stetige Entwicklung der Schule bleiben. Schliesslich kam es so weit, dass Sturm es nicht mehr wagen konnte, ohne die Bedeckung von Studenten sein Haus zu verlassen, und dass ihn der von Pappus beeinflusste Rat sogar mit Gefängnis bedrohte. Als er sich darüber be-

schwerte, wurde ihm unter dem 18. November 1581 eröffnet, er könne wegen seines Alters um seine Entlassung einkommen, andernfalls werde man einen neuen Rektor wählen. Darauf liess sich aber der *rector perpetuus* nicht ein, und nun geschah, was weder moralisch noch juridisch zu rechtfertigen war: er wurde am 7. Dezember abgesetzt. Seine Proteste halfen nichts, und einen Prozess um sein gutes Recht, den er beim Kammergericht in Speyer anstrengte, musste er aus Mangel an Mitteln vor der Entscheidung fallen lassen.

So zog er sich besiegt, doch ohne sich als besiegt zu erklären, auf sein Landgut, sein Tuskulum, nach Nordheim bei Marlenheim zurück, dessen Einkünfte, verbunden mit der ihm belassenen Pfründe eines Propstes von St. Thomas wohl ausgereicht hätten, ihn standesgemäss leben zu lassen, wenn nicht die Zinsen für eine Schuld zu bezahlen gewesen wären, die er seinerzeit für die französischen Hugenotten aufgenommen hatte. So lebte Sturm, ein überdies fast blinder Mann, in Armut und Einsamkeit dahin. Aber trotz allem verliess ihn weder sein Gottvertrauen und die Heiterkeit seines Gemüts, noch die Lust zur Arbeit. Und zuweilen fiel doch noch ein Lichtblick in das verdüsterte Leben, namentlich von aussen — so ein verspäteter Ruf nach Heidelberg, und so die Sammlung und Veröffentlichung seiner pädagogischen Schriften durch den Senator Heinrich Stroband in Thorn, als es galt, die dortige Schule zu reformieren. Endlich aber kam für den 82jährigen der Erlöser, der Tod — am 3. März 1589. Sein Name aber blieb als der des grossen humanistischen Schulrektors und pädagogischen Organisators und Technikers im 16. Jahrhundert, ja er wurde in unserer Zeit noch einmal Gegenstand eines lebhaft geführten Streites. Nicht lediglich aus historischem Interesse; sondern es galt die Frage, ob in dem Gymnasium, wie es der Neuhumanismus seit Anfang unseres Jahrhunderts wiederhergestellt hatte, der Sturmische Geist noch umgehe und umzugehen das Recht habe. Man kann Sturm historisch gerecht werden und das letztere dennoch bestreiten; und man kann namentlich die formale Aufgabe sprachlicher Schulung mittelst des Lateinischen auch für unsere Zeit noch als ein richtiges Ziel anerkennen und daneben dennoch wünschen, dass die Sturmische Art des Betriebs und die Sturmische Auffassung ihrer Aufgabe namentlich hinsichtlich der *imitatio* von unseren Gymnasien definitiv und völlig fern gehalten werde. Um wen aber nach 300 Jahren noch in dieser Weise gestritten wird, als wäre er ein Lebendiger und immer noch eine Macht, der ist kein unbedeutender Mensch gewesen, wenn man auch Alb. Lange in seinem Urteil über Sturm Recht geben muss, dass „seine Talente grösser waren als seine moralische Kraft“.

Charles Schmidt, *la vie et les travaux de Jean Sturm.* Strassburg, Paris, Leipzig 1855. Fr. A. Lange's Rezension Raumer's und Schmidt's in den N. Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 76, 3. 1857. S. 122 ff. Fr. A. Eckstein, Vortrag über Joh. Sturm auf der 24. Philologenversammlung zu Heidelberg 1865 (Berichte S. 64—70). L. Kückelhahn, Johannes Sturm, Strassburgs erster Schulrektor. Leipzig 1872. E. Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm. Berlin 1872. K. Engel, Das Schulwesen in Strassburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538, Programm des prot. Gymnasiums. Strassburg 1886. Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums zu Strassburg. Strassburg 1888 (darin H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes

Sturm's S. 1—132; K. Engel, Das Gründungsjahr des Strassburger Gymnasiums 1538—1539 S. 113—142; J. Crüger, Zur Strassburger Schulkomödie S. 305—354). K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit II, 2: darin Georg Schmid, Johannes Sturm in Strassburg S. 302—388. — Weitere Litteratur s. in dem Artikel „Joh. Sturm" von Th. Ziegler, in der Allg. deutschen Biographie, Bd. 36, dem das Obige teilweise wörtlich entnommen ist.

11. Neben Sturm werden in der Geschichte der Pädagogik noch einige andere grosse Schulrektoren im 16. Jahrhundert genannt; und gerade dieses Hervortreten bedeutender Persönlichkeiten auf dem Gebiete der Praxis gehört mit zu den charakteristischen Zügen des Zeitalters. Heute uniformiert der staatlich vorgeschriebene Lehrplan alles und erdrückt die Individualität. Damals drückte das kräftige und geistesmächtige Individuum der Anstalt, die es leitete oder gar neu einrichtete, den Stempel seines Wesens auf und durfte sich ungehemmt durch bureaukratische Vorschriften in seiner ganzen Originalität glücklich und frei entfalten. Ein solches Original scheint vor allem Trotzendorf (eigentlich Valentin Friedland von Trotzendorf bei Görlitz, geboren 1490) gewesen zu sein, der das Altertum in lebendige Gegenwart zu verwandeln suchte und aus seiner blühenden Schule zu Goldberg eine lateinische Republik machte, deren *dictator perpetuus* er war. Die fünf Grundgesetze dieses Schülerstaats verdienen noch heute von Lehrern und Schülern, von Schulräten und Schulregierungen gekannt und wenigstens die vier ersten auch heute noch beherzigt zu werden; sie heissen: 1. *Tros Tyriusque mihi nullo discrimine agetur*; 2. *factus tribulis serva legem*, wozu die Erläuterung: *ponit enim personam Nobilis qui induit Scholastici*; 3. *poena imponatur pro delicti gravitate; . . qui subire erubescunt, vel propter generis splendorem vel aetatem iam provectiorem: ii aut recte facere meminerint, ne in supplicium incurrant aut scholam nostram missam faciant;* 4. *quicunque peregre adveniens membrum scholae nostrae esse voluerit, non nisi data fide scholae Rectori, servaturum se scholasticas leges, in catalogum Scholasticorum referatur;* 5. *qui scholae, iidem etiam ecclesiae nostrae membra sint et fidei nostràe assentientes.* Das Kosmopolitische, das sich in den Gesetzen dieser Schülerrepublik ausspricht, das Zuhilfenehmen des Ehrgeizes durch Einrichtung aller möglichen Ämter und Würden und endlich der durchaus lateinische Typus der angestrebten Bildung, die einseitige Wertschätzung der *eloquentia* auch hier lässt in Trotzendorf zunächst ausschliesslich einen Humanisten und Geistesgenossen Sturms vermuten. Allein er ist naiver als dieser und dadurch auch in seinen Übertreibungen harmloser; er ist weiter auch in der Schule, die eine grundsätzlich protestantische ist, konfessioneller als Sturm und betont mehr als dieser den Religionsunterricht und seine erziehende Wirkung, wie er sich denn auch persönlich lebhaft dafür interessiert und dabei beteiligt hat; und er ist ein Schüler Melanchthons und als solcher erfüllt von dem sittlichen Ethos seines Lehrers, das durch allen lateinischen Formalismus immer wieder fast herzerfrischend durchbricht und das namentlich auch gegen jene humanistische Ruhm- und Prunksucht ein heilsames Gegengewicht bildet.

Unter den jüngeren Schülern Melanchthons werden uns als tüchtige Humanisten und ethisch gerichtete Naturen namentlich die Rektoren

Michael Neander in Ilfeld und Hieronymus Wolf in Augsburg genannt. Von dem ersteren ist schon hervorgehoben worden, dass er grossen Nachdruck auf den Unterricht in Geschichte und Geographie legte, wofür er 2 Jahre lang besondere Stunden ansetzte; jene nannte er ein herrlich lustig Studium, durch das vieles in Kirche und Staat erläutert werde; diese behandelte er neben der Chronologie als Hilfswissenschaft der Geschichte und rühmt sie als die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte. Nimmt man dazu noch die Erlaubnis an die Schüler von Zeit zu Zeit ins Grüne zu spazieren und *herbatum* zu gehen, so sieht man, wie doch auch unter diesen Humanisten, denen das Lateinische immer die Hauptsache blieb, individuelle Neigungen zur Aufnahme und Pflege realistischer Fächer in bescheidenem Umfange führen konnten.

Neben der hervorragenden Bedeutung solcher einzelner Vertreter protestantisch-humanistischer Pädagogik ist doch — abgesehen von Sturm und seinem weit ausgreifenden Einfluss — vielleicht noch bedeutsamer die Thatsache, dass auch schon einzelne Regierungen in protestantischen Ländern die Organisation des Schulwesens auf humanistischer Grundlage für ihr ganzes Gebiet in Angriff nahmen und so neben den Landeskirchen ein an sie sich anlehnendes Landesschulwesen entstand. Den ersten Versuch dieser Art, in dem sich zugleich auch der enge Zusammenhang zwischen Schule und Kirche sofort äusserlich darstellt, ist die uns schon bekannte kursächsische Schulordnung vom Jahr 1528, jenes auf die Einrichtung der Schulen bezügliche, von Melanchthon verfasste Kapitel vom „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen“: sie gibt im Unterschied von der grossen zehnklassigen Anstalt Sturms das Modell für kleine dreiklassige Schulen und fand als solches auch über die Grenzen Sachsens hinaus vielfache Nachahmung.

Was Melanchthon für Sachsen, war Johann Bugenhagen (1485 bis 1558) für eine Reihe norddeutscher Städte und Gebiete. 1528 hat er der Stadt Braunschweig eine Schulordnung gegeben, im nächsten Jahr Hamburg, 1530 Lübeck, 1535 Pommern und in den folgenden Jahren organisierte er das Schulwesen in Kopenhagen; und auch die „christlike Kerken-Ordeninge im lande Brunschwig Wulffenbüttels Deles“ vom Jahr 1543 verdankt ihre Fassung im wesentlichen demselben Mann, und ist die letzte in der grossen Reihe dieser Bugenhagenschen Gründungen. Sie alle beruhen auf dem kursächsischen Plane Melanchthons, sind aber umfassender und weichen nach örtlichen Verhältnissen doch mannigfach ab. So stehen in der Stadt Braunschweig neben den lateinischen Jungen-Schulen deutsche Jungenschulen und Jungfrauenschulen; denn es handelt sich nicht bloss um die Heranbildung tüchtiger Schulmeister, Prediger, Rechtsverständiger und Ärzte, sondern auch um die Erziehung der Jugend zu tüchtigen, gehorsamen und friedsamen Bürgern und zu geschickten Hausmüttern, die ihr Volk in Züchten können regieren und die Kinder in Gehorsam, Ehre und Gottesfurcht aufziehen. Diese Jungenschulen waren eine Art höherer Bürgerschulen; dagegen hielt sich der Mädchenunterricht in den allerbescheidensten Grenzen. Die Lateinschulen der Stadt Braunschweig sind dreiklassig wie die sächsischen, in der späteren Landesschulordnung von 1543 ist dagegen

die Zahl der Klassen auf vier erhöht. Das Lateinische ist auch hier die Hauptsache, doch gedenkt Bugenhagen auch des Deutschen und gestattet in mässigem Umfang — dass nicht die Magister ihre Kunst beweisen ohne Frucht der Jungen — Unterricht im Griechischen, ja selbst Hebräisch wenigstens lesen zu lehren. Neben den öffentlichen Anstalten werden die Privat- oder Winkelschulen schlechtweg verboten; deshalb liegt es auch der Obrigkeit als Pflicht ob, für auskömmliche Besoldung der Lehrer zu sorgen, wodurch allein tüchtige Lehrer gewonnen werden können, während dieselben noch Ende des 15. Jahrhunderts aus öffentlichen Mitteln nichts erhalten hatten. Diese Besoldungen in der Stadt Braunschweig bewegten sich zwischen 50 und 20 fl., wozu noch der Anteil an dem bescheiden bemessenen Schulgeld kam. Zugleich erhielt damit die Obrigkeit das Anstellungsrecht für sämtliche Stellen, während bis dahin nur der Rektor von ihr, die Schulgesellen von dem Rektor, natürlich ohne Gehalt, angestellt gewesen waren.

Waren diese Schulordnungen Bugenhagens, welche im Norden Deutschlands vielfach Nachahmung fanden und rezipiert wurden, im wesentlichen nur eine Übertragung Melanchthonscher Ideen, so zeigt dagegen die Schulordnung für das Herzogtum Württemberg vom Jahr 1559 grössere Selbständigkeit. Schon Herzog Ulrich hatte sich der lateinischen Schulen des Landes angenommen und sie freilich auf Kosten der deutschen Volksschule begünstigt. In einer Jnstruktion an die Visitationsräte von 1546 heisst es: „weil aber in vielen auch kleinen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen Gottes des Herrn und des gemeinen Nutzens wegen solche deutsche Schulen in kleineren Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinischer Schüler im Latein auch das Deutschschreiben und -lesen ergreift.“ Und ebenso hatte er den noch bestehenden Klöstern den Unterricht *in bonis literis* und anderen freien Künsten zur Pflicht gemacht. Aber erst sein Sohn Christoph regelte, unter Beseitigung jenes thörichten Verbots der deutschen Schulen in kleineren Städten, das württembergische Schulwesen definitiv.

Wer der Verfasser der unter ihm erlassenen Schulordnung, die einen Teil der grossen württembergischen Kirchenordnung bildet, gewesen ist, wissen wir nicht. Der schwäbische Reformator Johannes Brenz (1498—1570) war jedenfalls dabei beteiligt; Joh. Sturm's Einfluss und Rat ist, wie schon bemerkt wurde, darin unverkennbar, und es ist daher eine naheliegende Vermutung, dass die Vermittlung zwischen Strassburg und Württemberg in diesem Falle auf Michael Schütz (Toxites) zurückzuführen sei. Dieser war zuerst Präzeptor in Urach gewesen, dann einige Jahre Ordinarius der Quinta an dem eben gegründeten Strassburger Gymnasium unter Sturm; 1556 war er dann Professor der Poesie in Tübingen geworden und hatte zugleich den Auftrag erhalten, das dortige Pädagogium zu reformieren. Zu diesem Behuf wurde er zum Pädagogarchen des ganzen Ländchens ernannt und gab als solcher 1557 ein Gutachten

über eine Neuordnung des württembergischen Schulwesens ab, das ohne alle Originalität einfach die Grundsätze Sturms wiederholt, mit diesem die *pietas literata* als Ziel aufstellt und seinen Vorschlägen die Schuleinrichtungen in Strassburg zu Grunde legt. Aus diesem Gutachten, das von den bestehenden Schulen nicht viel Günstiges zu berichten weiss und eine Neugestaltung derselben dringend fordert, ist die Schulordnung von 1559 hervorgegangen. Aber dass Toxites selbst der Verfasser derselben sei, ist deswegen nicht glaublich, weil er zu ausschliesslich Sturmianer war: das Sturmische darin ist gewiss auf ihn zurückzuführen; aber das Wertvollste daran, die Abweichungen von Sturm und die Anpassung an die württembergischen Verhältnisse, stammt ohne Zweifel von einem anderen originelleren und praktischeren Geiste her.

Zu Grunde liegt dieser württembergischen Schulordnung der Luther'sche Gedanke: Schulen für die Zwecke des geistlichen und des weltlichen Regiments, der Kirche und des Staates in allen Städten und in den fürnehmsten Dörfern und Flecken des Fürstentums einzurichten; aber neu ist daran die Idee eines eigentlichen Landschulreglements, einer gleichmässigen Schulordination, „darnach sich die Präzeptores alle richten und dieselbe mit nichten ihres Gefallens ändern sollen, auch also alle Schulen aufeinander korrespondieren.“ So wird hier zum erstenmal die Verstaatlichung des höheren Schulwesens mit klarem Bewusstsein und ausdrücklicher Begründung in Angriff genommen. Demgemäss umfasst denn auch dieses Unterrichtsgesetz das gesamte Schulwesen mit seinen verschiedenen Stufen und Schulgattungen. Zu unterst die deutschen Schulen in den Dörfern, von denen hier nicht weiter die Rede sein soll. Sodann die Partikular-Schulen (lateinische Schulen im Gegensatz zu den *studià generalia* oder Universitäten so genannt) in allen Städten und grösseren Dörfern: sie zerfallen als vollständige in fünf Klassen, die ihre Bezeichnung „nit *ab eruditone et dignitate* der Knaben haben sollen, da die Gelehrtesten *in primam*, die nächsten *in secundam* u. s. f. gesetzt werden,“ sondern wie heute noch in Württemberg von unten nach oben. Innerhalb der Klassen werden dann die Schüler wieder in Dekurien abgeteilt. In der ersten Klasse lernen sie (lateinisch) lesen, an den *Quaestiones Grammaticae*, einem Auszug aus Melanchthons Grammatik, die Elemente der lateinischen Grammatik und täglich zwei Vokabeln, die sie in ihr Heft einzutragen haben; auch beginnt man mit der Lektüre der Catonischen Sprüche. In der 2. Klasse handelt es sich in erster Linie um Deklination und Konjugation, die grammatisch erlernt und an der Lektüre geübt werden sollen; daran reiht sich die Etymologie, deren Gebrauch der Lehrer „auf das kindest anzeigen“ soll, damit die Knaben Lust und Liebe dazu gewinnen und nit davon abgeschreckt werden; auch das Lateinsprechen soll hie anfahen, „welches leichtlich von statten geht, wenn man die Jugend dazu anhält, dass sie allwegen im Deklinieren und Konjugieren das Teutsch darzuthun.“ In der 3. Klasse fährt man mit Etymologie und Syntax fort, die Lektüre erstreckt sich auf Fabeln Äsops, Briefe Cicero's und Terenz, für dessen Behandlung übrigens besondere Vorsichtsmassregeln vorgeschrieben werden. Hier soll auch mit den *exercitia styli* begonnen werden, zur Einübung der Syn-

tax und im Anschluss an „die nächst gehörten *Lectiones*", damit die Knaben „ein Anleitung haben, die *Phrases authorum* aus gehörten *Lectionibus* desto leichter zu imitieren." In der vierten Klasse folgt neben der Syntax die Prosodie; die Lektüre von Ciceros Briefen und Terenz wird fortgesetzt, dazu kommen Cicero *de amicitia* und *de senectute*; die Stilübungen werden „schärfer"; und zugleich beginnt hier der griechische Unterricht. Dieser wird in der fünften Klasse so gefördert, dass Fabeln Äsops, Isokrates und Xenophons Kyrupädie gelesen werden können. Im Lateinischen tritt an die Stelle der Grammatik, die nun absolviert ist und repetiert wird, die Dialektik und Rhetorik; dafür werden die Lehrbücher Melanchthons oder ein Auszug aus denselben benützt; zur Illustration der Rhetorik durch Beispiele dienen Reden aus Livius und von Cicero, die eigentliche Lektüre bilden Virgil und *Ciceronis officia*. Die Exerzitien werden hier zu Vorübungen für die späteren Deklamationen und haben sich daher ausschliesslich an Cicero zu halten. Als weitere Fächer kommen selbstverständlich Religion und Musik hinzu.

In Wirklichkeit gab es aber nur zwei so vollständig eingerichtete fünfklassige Anstalten in dem kleinen Staat, die Pädagogien in Stuttgart und in Tübingen mit fünf Klassenpräzeptoren und einem Pädagogarchen an der Spitze; die eigentlichen Partikularschulen brachten es selten über mehr als zwei oder drei Klassen hinaus. Neben jenen beiden Vollanstalten standen aber noch die Klosterschulen, in welche einige früher bestandene Klöster umgewandelt wurden und die den Zweck hatten, „Kirchendiener zum Lehr- und Predigtamt" mit den nötigen Vorkenntnissen auszurüsten. Sie entsprachen den beiden obersten Klassen des Pädagogiums, die Aufnahme war an die Erstehung einer Prüfung geknüpft. Der Lehrplan war abgesehen von stärkerer Betonung des religiös-theologischen Unterrichts etwa derselbe wie in den oberen Klassen der Pädagogien, die Disziplin und Zucht eine klösterlich strenge. Von hier erfolgte dann der Übertritt in das Stipendium („Stift") zu Tübingen, so genannt, weil für die Aufgenommenen ebenso wie in den Klosterschulen alles unentgeltlich war. War dadurch zunächst nur für die Kirche gesorgt, so sollte auch das weltliche Regiment nicht ganz leer ausgehen. Um den Adel des Landes, der dazu „fürnämlich gewidmet und verordnet ist im heiligen Römischen Reich", für das Studium zu gewinnen, sollten einer Anzahl adliger Knaben während ihrer Schulzeit Stipendien verliehen, ihrer zwanzig in Tübingen zum Besuch des Studiums der *Principia juris* „beisammen unter gemeinsamer Disziplin" untergebracht und verköstigt, etliche von ihnen auch noch auf Staatskosten auf Reisen ausser Lands geschickt werden. Endlich wurde für die Tüchtigkeit der Präzeptoren durch eine Prüfung derselben vor der Anstellung Sorge getragen; denn noch immer galt, was Schmidt von Toxites sagt: „weil er nicht Magister war, konnte er kaum auf etwas anderes Anspruch machen als auf eine Schulmeisterstelle." Freilich müssen wir hinzufügen, wurde es auch mit der Einführung einer Lehrerprüfung darin nicht wesentlich anders und besser, zumal da sich dieselbe nicht nur „sonderlich auf die Grammatik", sondern auch auf die „Pietät der Augsburgischen Konfession" erstreckte. Auch für

den Unterhalt der Lehrer wurde durch Überlassung des Schulgelds und „eine gewisse notdürftige Kompetenz" etwas mehr als bisher gesorgt. Die Inspektion über die Schulen wurde einem Ortsschulrat übertragen, in dem der Pfarrer die Hauptperson war.

Nimmt man zu diesen äusseren Bestimmungen in ihrer Klarheit und Zielbewusstheit noch den feinen Geist und den pädagogisch richtigen Takt des Ganzen hinzu, so wird man diese württembergische Schulordnung mit Koldewey wohl als „eines der vortrefflichsten Schulgesetze" rühmen mögen, die in Deutschland jemals in Geltung gestanden haben. „Ein tiefes Verständnis für die Bildungsbedürfnisse der Zeit, eine eingehende Kenntnis des Unterrichtsbetriebs, ein warmes Herz für das Gedeihen der Jugend und ein klarer Einblick in die Leistungsfähigkeit eines heranwachsenden Knaben treten darin in gleicher Weise hervor; die Bildung des Verstands und die des Gemüts, die Forderungen der Wissenschaften und die der Gottesfurcht kommen darin zu ihrem Rechte, ohne dass die eine die andere in ungebührlicher Weise zurückdrängte; in den Vorschriften über die Schulzucht finden sich Ernst und Milde in glücklicher Weise miteinander verschmolzen." Diese Schulordnung bedeutet einen wesentlichen Fortschritt über den sächsischen Schulplan Melanchthons hinaus und vermeidet mit Glück die Übertreibungen und Schwächen der Sturmschen Schule in Strassburg, an die sie ja im Einzelnen vielfach erinnert; aber es ist doch ein selbständiger Geist, der hier gewaltet hat, ein Geist voll pädagogischer Weisheit, dessen Werk darum auch die Stürme der Zeit überdauert hat und in seinen Grundzügen jetzt noch dem württembergischen Schulwesen als solider Kern desselben zu Grunde liegt. Der Wert einer guten Tradition für die Schule offenbart sich hier deutlich.

Kein Wunder, dass diese staatliche Regelung des Schulwesens in Württemberg auch anderen deutschen Staaten zum Muster diente. So fusste die Kirchenordnung des Herzogs Julius von Braunschweig vom Jahre 1569 in dem Abschnitt „von den Schulen" auf dieser württembergischen Vorlage, so sehr dass nicht einmal die notwendigen sprachlichen und sachlichen Änderungen konsequent durchgeführt wurden und z. B. neben der norddeutschen Klassenbezeichnung von oben nach unten die umgekehrte schwäbische gelegentlich stehen blieb. Vielleicht ist die Beteiligung des Tübinger Kanzlers Jakob Andreä für diesen engen Anschluss massgebend gewesen; derselbe hat auch die Lippe'sche Kirchenordnung in dem gleichen Sinn revidiert. Ganz besonders wichtig aber wurde, dass auch die kursächsische Kirchenordnung vom Jahr 1580 das Schulwesen ganz nach württembergischem Muster ordnete und sich vielfach wie die braunschweigische wörtlich an dieses Vorbild anschloss. Doch sind die Abweichungen hier grösser als dort. Namentlich treten in Kursachsen an die Stelle der württembergischen Klosterschulen, die nur für künftige Kirchen- und Schuldiener bestimmt sind, die schon seit 1543 bestehenden drei Fürstenschulen zu Meissen, Pforta und Grimma, „auf dass es mit der Zeit an Kirchendienern und anderen gelehrten Leuten nicht Mangel gewinne." Sie schliessen sich an die dritte Klasse der Partikularschulen an und haben selbst wieder drei Klassen, von denen jedoch die erste nur dazu

dient, die schlecht vorbereiteten Schüler vor allem grammatisch auf die erforderliche Höhe für die Teilnahme am Unterricht der zwei obersten Klassen emporzuheben. Was diese dann auszeichnet, ist vor allem eine sehr umfangreiche lateinische und griechische Lektüre und das Dringen auf „zierliches Lateinreden", wofür Cicero das einzig zulässige Muster darbietet. Schon in der zweiten Klasse tritt neben die Musik auch die Arithmetik; in der dritten kommt für eine Art Selekta („wenn etliche Knaben in der lateinischen und griechischen *Grammatica*, desgleichen in denen *Questionibus Dialecticae* und *Rhetoricae* wohl abgerichtet") die Lektüre etlicher *Quaestiones de Sphaera et primis Rudimentis Astronomiae M. Thomae Blebelii* hinzu; auch für hebräischen Unterricht wurde gesorgt. Gegenüber dem vorwiegend theologischen Geist der württembergischen Klosterschulen weht in dieser Unterrichtsordnung für die sächsischen Fürstenschulen eine mehr gelehrte Philologenluft. Es ist das für die Entwicklung des Schulwesens in den beiden Ländern bedeutsam geworden: noch in unserem Jahrhundert ist die Tübinger Schule eine theologische, und ist Leipzig eine Hauptpflanzstätte philologischer Studien gewesen.

Die übrigen zahlreichen Schulordnungen für kleinere protestantische Länder Deutschlands und namentlich für einzelne Städte aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts darf ich umsomehr übergehen, als sie wenig Neues bieten und dieses Neue wesentlich nur lokalgeschichtliches Interesse hat. Dagegen müssen wir zur Vervollständigung des Bildes unsere Blicke noch über die Grenzen Deutschlands hinausrichten auf die anderen protestantischen Länder, soweit sie für eine Geschichte der Pädagogik in Betracht kommen.

Ueber Trotzendorf und Neander s. vor allem in Schmid's Geschichte der Erziehung 2, 2. Die Goldberger Schulordnung findet sich in Vormbaum, Evangelische Schulordnungen Bd. I (Gütersloh 1860); ebendaselbst auch die andern in diesem Paragraphen besprochenen; dazu C. Schmidt, Michael Schütz genannt Toxites. Leben eines Humanisten und Arztes aus dem 16. Jahrhundert 1888. Koldewey Braunschweigische Schulordnungen (*Monum. Germ. Paedag.* I und VIII) und ders., Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig. 1891. O. Schanzenbach in d. Festschrift d. Eberh. Ludwigs-Gymn. zu Stuttgart. 1886.

12. In der Schweiz lagen die Verhältnisse zunächst ähnlich wie in Deutschland. Von Basel aus hatte sich der Humanismus verbreitet und auf die bestehenden Schulen Einfluss gewonnen. So war Zwingli erst Humanist geworden, ehe er Reformator wurde; aber auch als solcher hat er die „Heiden", einen Aristides und Sokrates und Cato nicht verleugnet, d. h. nicht zur Hölle verdammt. Und so vollzog sich denn auch die Schulreform in Zürich ohne Bruch. Die beiden lateinischen Schulen am Grossmünster und am Fraumünster wurden von protestantisch gesinnten Humanisten, *ludimoderatores*, geleitet; die Aufsicht und Sorge übernahm der Staat, indem er die eingezogenen Klostergüter grösstenteils zu Schulzwecken verwendete. Über ihnen baute sich seit 1525 — ähnlich wie in Strassburg — ein *Lectorium* (*lectiones publicae*) auf, an dem Zwingli selbst einen Teil der theologischen Vorlesungen übernahm; dasselbe entwickelte sich mehr und mehr, bis es, etwa gleichzeitig mit Strassburg, 1560 von der Schule losgelöst und selbständig wurde. Der Hauptzweck dieser Einrichtung war die Heranbildung tüchtiger Theologen und Pfarrer,

und dieser vereinigte sich dann mit der humanistischen Vorliebe Zwinglis speziell für das Griechische. Diese tritt auch in der kleinen für seinen Stiefsohn Gerold Meyer von Knonau verfassten Schrift: *praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sunt?* (1523) deulich hervor, welche im übrigen zu den besten pädagogischen Schriften der Zeit gehört. Dass sich Zwingli in ihr der dekalogischen Einteilung in Pflichten gegen Gott, gegen sich selbst und gegen andere bediente, ist für die praktische Seite seines Wesens charakteristisch: daher legte er auch mehr Gewicht auf die Erziehung als auf den Unterricht. Andererseits war er aber auch wieder Humanist; und damit hängt wohl die völlige Vernachlässigung der deutschen Schulen zusammen, von denen zu seiner Zeit in Zürich noch nicht die Rede ist. Was Zwingli begonnen, setzte dann sein Nachfolger Bullinger mit Erfolg fort; er gab den Züricher Schulen die erste „Ordination und Ansähen“ (1532) und erhielt sie, solange er lebte, auf respektabler Höhe; die neue Schulordnung von 1560 zeigt deutliche Spuren Sturmschen Einflusses.

Noch direkter als Zürich unterstand Basel der Einwirkung von Strassburg. Thomas Platter (1499—1582), ein Schüler von Sapidus an der Schlettstadter Schule zur Zeit ihrer Blüte, von dessen Bachanten- und Schützenzeit ja schon die Rede war, hatte die Schulen direkt nach dem Muster des Sturmschen Gymnasiums organisiert. Die Vereinigung der drei vorhandenen Stadtschulen zu einer einzigen grossen Anstalt, die er anstrebte, kam freilich erst nach seinem Tode, im Jahre 1588 zu stande, und die hier seit 1459 bestehende und vom Geist des Erasmus erfüllte Universität suchte den Unterschied zwischen Schule und Hochschule auch im Lehrplan und in der Auswahl der klassischen Lektüre von vornherein zu betonen und festzuhalten. Jene Verquickung von oberem Gymnasium und philosophischer Fakultät war eben nur auf neuem Boden in vollem Umfang möglich.

Zwinglis Wirken und Leben war zu jäh abgebrochen worden, als dass sein praktischer Schweizersinn und seine freien und feinen Humanistenanschauungen auch in der Schule hätten zur Geltung kommen und dieselbe bleibend hätten beeinflussen können. Und in Genf betonte Calvin die Erziehung und Disziplinierung der Erwachsenen zu sehr, als dass er dasselbe Gewicht wie Luther auf die Erziehung der Jugend hätte legen wollen. Doch beschloss der grosse Rat gleich nach der Einführung der Reformation im Jahr 1536 eine Schule zu gründen; aber erst 1558 kam es nach allerlei Versuchen und Schwankungen zur definitiven Verwirklichung des Planes. Eine siebenklassige Schule wurde eingerichtet, deren Lehrplan von Calvin und Beza, der sich zu ihm ähnlich verhielt wie Melanchthon zu Luther, entworfen war. Derselbe schloss sich in allem Wesentlichen an das Sturmsche Muster an, das ja Calvin in Strassburg selbst kennen gelernt hatte. Doch fällt die Forderung auf: *„comparant tousjours le François avec le Latin“;* auch fehlt in dieser sittenstrengen dem Theater abgeneigten Stadt Calvins Terenz, dafür werden die Historiker mehr betont als bei Sturm; und dass die Dialektik vor die Rhetorik tritt, weist vielleicht auf eine prinzipielle Verschiedenheit hin, die freilich mehr

gefühlt als bewusst im übrigen nicht zum Ausdruck kommt. Die Strenge der Zucht und die Anordnung über viermaligen obligatorischen Kirchenbesuch der Schüler entsprach der calvinischen Anschauung von Disziplin und Gottesdienstordnung überhaupt. In Mathurin Cordier hatte die Schule einen trefflichen Rektor und Lehrer. Auch hier verband sich sodann mit der Schule eine Akademie, welche bald zu hoher Blüte gelangte und als Seminar für Geistliche eine Art theologischer Mutter- und Musteranstalt für alle reformierten Länder geworden ist: hier wurden jene eisernen Charaktere gebildet und erzogen, welche den Protestantismus in Schottland und Frankreich stark gemacht und über alle Stürme der Zeit hinweg gerettet haben. Mit der republikanischen Verfassung hängt es zusammen, dass diese ursprünglich zur Heranbildung von Geistlichen bestimmte Anstalt auch die Ausbildung der Jugend für Stadt und Staat mit übernahm. So ist der Gang der Dinge auf reformiertem Boden dem in lutherischen Gebieten wesentlich entgegengesetzt: dort aus der Enge der kirchlichen Bestimmung hinaus in die Weite des politischen Lebens, was wohl auch zum Teil auf der Bedeutung der Jurisprudenz in den romanischen Ländern beruhte, wie ja auch Calvin selbst erst Jurist gewesen war und ein durchaus juristischer Geist auch als Reformator geblieben ist; hier folgte rasch genug eine Verengung der ursprünglich weiter und freier gedachten Institutionen im Zusammenhang mit der Verknöcherung des protestantischen Gedankens zu unfreier Orthodoxie.

Endlich noch ein Wort über England. Hier hat der Humanismus später und langsamer Boden gefasst als auf dem Festland. Um so interessanter ist die rein humanistische Schöpfung der St. Paulsschule in London, welche John Colet, Dekan an St. Paul, 1512 gegründet und für welche Erasmus mehrere Lehrbücher geschrieben hat. Ihr Ziel war das echt humanistische: dass die Schüler „nächst der Furcht Gottes jederzeit in guter Literatur sowohl im Lateinischen als im Griechischen gelehrt und auf solche Auctores gewiesen würden, welche die wahre römische Beredsamkeit mit der Weisheit verknüpft haben“; dementsprechend werden neben den klassischen auch christliche Schriftsteller gelesen und unter diesen ausdrücklich auch des Erasmus *Institutum christiani hominis* genannt. Von den Lehrern verlangte Colet sittliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit, wofür sie auch mehr als den damals üblichen Hungerlohn, ein wirklich auskömmliches Gehalt bekommen sollten. Das Bedeutsamste aber ist, dass der geistliche Stifter, der selbst *castissime vixit,* verheiratete Leherer d. h. Nicht-Priester bevorzugte und das Patronat der Schule nicht in die Hände von Geistlichen, sondern von wohlhabenden Bürgern Londons legte, zwei Massregeln, durch welche die Unabhängigkeit dieser Schule von der Kirche ausgesprochen war. Mehr an den italienischen als an den deutschen Humanismus erinnert die der körperlichen Entwicklung der Jugend geschenkte Aufmerksamkeit, wie es übrigens der englischen Sitte damals schon entsprechen mochte. Mit Erasmus war endlich auch Thomas Morus befreundet, dessen Utopia die früheste und tiefste Beeinflussung des englischen durch den Geist des klassischen Altertums verrät und beweist, wie modern im Grunde doch diese ganze neue Bildung gewesen ist: sie

wurzelt in Platons Republik und anticipiert die kühnsten Gedanken des neuzeitlichen Sozialismus.

Dagegen war die Reformation in England ein von aussen und von oben Kommendes, und darum hat sie hier zunächst auch weniger intensiv als in Deutschland auf die Umgestaltung des ganzen Lebens eingewirkt. Und so kommen die Universitäten vielfach nicht los von den Banden des Alten, selbst der humanistische Geist berührte sie nur oberflächlich, im Grund ihres Wesens blieben sie noch lange genug scholastisch. Und formal humanistisch war auch der Unterrichtsbetrieb auf den sogenannten Grammatikschulen; die Verbindung von christlichem und klassischem Geiste, wie sie Colet angestrebt und in seiner Schule verwirklicht hatte, scheint in den protestantisch gewordenen Schulen Englands wenig gepflegt worden zu sein: im College zu Eton ist ums Jahr 1560 ein eigentlicher Religionsunterricht vermutlich überhaupt nicht erteilt worden. Auch der griechische Unterricht trat zurück; und der Ausdruck „*praelegere*“ für die Thätigkeit der Lehrer weist auf ein mechanisches Thun und bei den Schülern auf ein vorwiegend rezeptives Verhalten hin. Vielleicht dürfen wir daraus schliessen, dass auch die Verse, in denen 44 Etonianer die mit dem Altertum wohl bekannte und in seiner Gestalten- und Gedankenwelt mit Leichtigkeit sich bewegende Königin Elisabeth zu Neujahr 1560 angesungen haben, nicht ganz selbständig von ihnen angefertigt worden sein möchten. Ausdrücklich werden die dramatischen Aufführungen dazu bestimmt, dass „*iuventus tum actioni tum pronunciationi decenti melius se assuescat.*“ Der Lust und Freude des Spiels gibt eine recht barbarische Disziplin mit einem besonderen *flogging-day* einen düsteren Hintergrund. Nicht vergessen wollen wir übrigens, dass einer solchen Grammatikschule zur Zeit der Königin Elisabeth Shakspeare angehört hat: das Beste, sein Genie, verdankt er freilich der Natur, der Schule aber doch die Berührung mit humanistischer Bildung und die Kenntnis des klassischen Altertums, soweit sie uns in seinen Dramen entgegentritt; gerade weil man den Humanismus etwas äusserlich betrieb, las man wohl mehr und griff in der Lektüre höher, und so wurde für den Dichter ein Gewinn, was für andere nachteilig sein mochte.

Unter den pädagogischen Theoretikern Englands ist in erster Linie zu nennen Roger Ascham (1516—1568), der eine Zeitlang (1548 bis 1549) Lehrer der Prinzessin Elisabeth gewesen ist und sich in dem konfessionellen Herüber und Hinüber jener Tage wenig charaktervoll gezeigt hat. Seine nach seinem Tod, im Jahr 1570 veröffentlichte Schrift „*The Scholemaster*“ ist auf junge Gentlemen berechnet, weshalb sie sich unter anderem eingehend mit der Frage nach dem Nutzen der Reisen ins Ausland beschäftigt. Das Ziel der Erziehung sieht er darin, die Kinder mit den nötigen Kenntnissen auszustatten und sie zu sittlich tüchtigen Menschen zu machen. In seinen Anweisungen über die Methode des lateinischen Unterrichts zeigt sich Ascham vielfach von seinem Freund Sturm abhängig, mit dem er in eifriger Korrespondenz gestanden und dessen Lehre von der *imitatio* ihm besonders imponiert hatte. Dagegen hat seine Beschreibung der *versio* und *retroversio* etwas Originelles und nimmt gewisse Neuerungen des 17. Jahrhunderts schon vorweg; auch seine War-

nung vor dem zu frühen lateinisch Reden der Knaben untereinander ohne Aufsicht (*loquendo male loqui discunt*) ist überraschend verständig. Höher als das Lateinische stand ihm übrigens das Griechische, sagt er doch: „Cicero allein und noch einen oder zwei andere Lateiner ausgenommen, besteht die ganze römische Literatur und Weisheit doch nur aus zusammengeflickten Fetzen und Lappen im Vergleich mit jenen schönen feingewebten griechischen Prachttüchern." Und unter Berufung auf griechische Sitte hat er in seinem „*Toxophilus*" das Bogenschiessen in England mit Erfolg heimisch zu machen gesucht. Hier wie in seinem pädagogischen Werke zeugt die Wahl der englischen statt der lateinischen Sprache für die populäre Tendenz seiner Schriftstellerei.

Ähnlich wie bei Ascham klingt auch in der von ihm beeinflussten Schrift Richard Mulcasters von 1581: *Positions wherin those primitive circumstances be examined, which are necessarie for the training up of children, either for skill in their booke, or health in their bodie* manches Moderne an und durch. Fast ein Drittel des Ganzen ist der Besprechung der körperlichen Übungen gewidmet; denn auch er denkt vor allem an den jungen Gentleman und bespricht daher auch die Frage: ob öffentliche oder Privaterziehung vorzuziehen sei? Vor dem Eintritt in die Grammatikschule verlangt er für alle Unterricht in der Muttersprache; [1]) hinsichtlich der Universitäten dringt er auf gründliche Umgestaltung auch nach der Seite hin, dass in ihnen ein besonderes College zur Heranbildung von Lehrern eingerichtet werden solle. Gerade diese letzteren Vorschläge blieben freilich durchaus nur Theorie und Wunsch.

Ueber Zwingli und Zürich U. Ernst, Geschichte des Zürcherschen Schulwesens bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts, 1879. H. Masius, Artikel „Zwingli" in Schmids und R. Stähelin in Herzogs Real-Encyklopädie. A. Baur, Zwinglis Theologie, ihr Werden und ihr System I. 1885. Ueber Calvin F. W. Kampschulte, Johann Calvin, seine Kirche und sein Staat in Genf I 1869; und Alb. Lange in Schmids Encyklopädie. Ueber die Schule Colets zu St. Paul berichtete K. Hartfelder, das Ideal einer Humanistenschule, auf der 41. Philologenversammlung zu München 1891 (s. Verhandlungen). Ueber Ascham und Mulcaster findet sich Näheres in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1; über den ersteren aber namentlich auch bei A. Katterfeld, Roger Ascham. Sein Leben und seine Werke. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Berichte über Deutschland aus den Jahren 1550—1553, Strassburg 1879. Ueber den Zusammenhang zwischen der Utopie des Morus und seinem Humanismus s. meine Rede am 27. Januar 1889: Thomas Morus und seine Schrift von der Insel Utopia. Hier mag auch eine Stelle finden, was Alois Brandl in seinem „Shakspere" (1894) über die Schulzeit des Dichters berichtet: „Sh. lernte Latein, wozu ja die freie Grammatikschule der Stadt Gelegenheit bot. So hat sich auch ein anderer Stratforder Bürgerssohn, Thomas Quiney, später Weinhändler und Shaksperes zweiter Schwiegersohn, Sprachkenntnis und grosse Gelehrsamkeit erworben, wie Dr. Hall, sein Schwager bezeugt. Der Unterricht in solchen Anstalten war hauptsächlich auf die Aneignung lateinischer Sätze und Sentenzen gerichtet, deren die damals übliche Grammatik von Lily eine grosse Anzahl enthielt; ein Vers aus Terenz hat sich daraus so fest in Shaksperes Gedächtnis eingeprägt, dass er ihn nach Lilys fehlerhafter Lesart in den Eingang der „Zähmung der Widerspenstigen" verwob. Die Lehrer jener Zeit werden uns vielfach als Pedanten geschildert, welche die Schwächen ihrer Methode mit dem Prügelstock auszuwetzen suchten. Im Stratforder Gymnasium, wie man nach unsern Begriffen ungefähr sagen kann, lehrten in Shaksperes Knabenjahren zwei Geistliche ganz unberühmter Art, welche ihm später bei mancher Spottfigur eines kläglich despotischen Pädagogen vor-

[1]) Praktisch war das in Zürich durchgeführt, wo die Schulordnung von 1560 bestimmte: „Keiner soll angenommen werden, ee er Tütsch habe geleert läsen und schriben, sei es in *Schola germanica aut alias.*"

geschwebt haben mögen, beim Pfarrer Evans mit seinem *hig, hag, hoc* in den „Lustigen Weibern“ und beim Schulmeister Holofernes in „Verlorner Liebesmüh“, der das *b* in *doubt* durchaus gesprochen haben will. Auch die Lektüre der Klassiker wird unter ihrer Anleitung nicht sehr anregend gewesen sein; Shakspere lässt seinen Holofernes von Ovid, Horaz und dem neulateinischen Eklogendichter Mantuanus, welche damals die beliebtesten Schulautoren waren, in einer Weise schwärmen, die läppisch genug klingt. Das Ergebnis des Unterrichts ist von Ben Jonson mit den Worten: „wenig Latein und noch weniger Griechisch“ geschildert worden. Immerhin hat Shakspere namentlich mit Ovid und Seneka im Original eingehende Bekanntschaft gemacht, und in seinen Jugenddramen manchen Vers aus ihnen wörtlich zitiert. Bedeutsamer noch war es, dass ihm hiermit ein lebendiges Interesse für das Altertum überhaupt eröffnet wurde. Es liegt im geheimnisvollen Zusammenhange zwischen Litteratur und Sprache, dass, wer einmal ein Stück Urtext gelesen, für die Uebersetzung eine ganz andere Aufnahmsfähigkeit mitbringt; für Schiller und Goethe war das bischen Schulgriechisch der Zauberstab, unter dem ihnen der Vossische Homer in Grün und Blüten schoss; schwerlich hätte Shakspere ohne Gymnasium die Plutarch-Uebersetzung so erfasst, dass ihm drei Römerdramen daraus erwuchsen. Und selbst für das tiefere Verständnis der heimischen Litteratur war das der alten ein unentbehrlicher Schlüssel — so war sie seit zwei Jahrhunderten mit antikem Stoff und Geist durchtränkt. Seit Chaucer, den man mit Recht den Vater der englischen Kunstpoesie nennt, hatte sie teils aus Virgil und Ovid selbst, teils aus deren italienischen und französischen Schülern die frischen Blumen der Rhetorik, die Architektur des Stils, die Bedeutsamkeit des Inhalts sich angeeignet, die für Shaksperes Schaffen das höhere Handwerkszeug abgab, die dichterische Sprache, deren Mangel auf unsere deutschen Dramatiker jener Zeit so verhängnisvoll drückte; und um so leichter konnte er sie beherrschen lernen, als er sie nicht bloss aus zweiter, sondern auch aus erster Hand empfing. Endlich bewegten sich die Gesellschaftskreise, auf deren Beifall es ihm ankommen musste, vor allem der Hof, in einer Welt von antiker Mythologie und Citatenfreude; Königin Elisabeth, sehr bewandert in Sophokles und Isokrates, gab das Beispiel, liess sich in Kenilworth als olympische Gottheit und von einer Schar Dichter als Diana, Luna, Cynthia feiern und sah lateinischen und griechischen Dramenaufführungen mit staunenswerter Geduld zu, während sie die Sänger der alten Balladen den Vagabunden gleichstellte. Gestalten wie Sokrates oder Prometheus verkörperten für die Gebildeten die Vollkommenheit humanen Strebens; Anspielungen auf sie mussten einem führenden Geiste verständlich sein und zu Gebote stehen. Zu all' dem gab ihm die Lateinschule den unmittelbaren Schlüssel: Shakspere empfand es dankbar, während er wildwüchsige Rohheit und Dummheit bei jeder Gelegenheit geisselte. Der widerliche Kommunist Cade in „Heinrich VI“ Teil 2, selber des Lesens und Schreibens unkundig, lässt den Lord Say lynchen, bloss weil dieser Latein kann, eine Lateinschule errichtet und durch den Bau einer Papiermühle das Bücherdrucken befördert hat; deutlich hört man aus Says Verteidigungsrede das Lob des Dichters für solch verdienstliches Thun:

„Gelehrten Männern gab ich grosse Summen,
Weil Buch und Schrift beim König mich befördert,
Und weil ich sah, es sei Unwissenheit
Der Fluch von Gott und Wissenschaft ein Fittich,
Womit wir in den Himmel uns erheben.“

III. Humanismus und Katholizismus.

13. Im Kampf gegen die Scholastik war der Humanismus gross geworden; schon darum ist seine Verbindung mit dem Protestantismus eine auf Waffenbrüderschaft beruhende, natürliche. Auf der andern Seite ist aber auch nicht zu vergessen, dass er vor der Reformation auf katholischem Boden geworden ist und existiert hat, und dass sein bedeutendster Vertreter Erasmus in seiner geistesaristokratischen Feinheit wenig Freude hatte an dem groben sächsischen Bauernsohn und sich in seiner humanistischen Frömmigkeit dem optimistischeren katholischen Pelagianismus doch noch näher verwandt fühlte als dem lutherischen Sündenbewusstsein und der das *servum arbitrium* voraussetzenden Rechtfertigung allein durch den Glauben. Und auch persönliche Beziehungen aller Art wiesen Männer wie Erasmus auf die Seite der katholischen Kirchenfürsten. So ist es zum

mindesten kein Widernatürliches, wenn der inmitten der katholischen Welt entstandene Humanismus auch in den katholisch bleibenden Ländern mehr und mehr Boden gewann und schliesslich von den Jesuiten selbst wieder als Waffe in ihrem Kampf gegen die Ketzerei des Protestantismus verwendet wurde.

Allen voran ist hier ein einzelner Mann, der Spanier Ludwig Vives zu nennen. 1492 in Valencia geboren, verliess er seine Heimat als Schüler und Anhänger der Scholastik, von der er nicht schon in Paris, sondern erst in Brügge unter dem Einfluss von Erasmus den Übergang zum Humanismus gefunden zu haben scheint. In Brügge ist er auch 1540 gestorben, nachdem er mehreremale in England gewesen war, wo er nicht nur zum Hof, sondern vor allem auch zu dem humanistisch gebildeten Thomas Morus in nahe Beziehungen trat. Und wie die Utopia des englischen Kanzlers auf sehr realem sozialem Hintergrund ruht, so interessierten auch den spanischen Humanisten soziale Fragen aufs lebhafteste. Sein Büchlein *de subventione pauperum sive de humanis necessitatibus* zeigt ihn uns als einen ganz modern gerichteten Menschen, der die Armenpflege dem Staat oder der Gemeinde zuweisen und im Gegensatz zu der mittelalterlichen Anschauung von der Verdienstlichkeit der Armut, dem Bettel- und Vagantenunfug ein Ende machen und den Gabenempfänger zum Arbeiter emporheben wollte. Dieser Mann, der persönlich vielfach als Lehrer und Erzieher thätig war, trat nun auch in seinem Hauptwerk *de disciplinis* litterarisch für eine Reform des Unterrichtswesens seiner Zeit ein. Er erkennt die Verdorbenheit desselben an und untersucht zunächst die Ursachen dieses misslichen Zustandes in der richtigen Erwägung, dass man erst jene kennen müsse, um Abhilfe dagegen zu finden. Dabei ist namentlich bezeichnend, wie er sittliche Gründe, vor allem den Hochmut der Gelehrten selber, dafür ins Feld führt. Insbesondere aber richtet sich der Angriff gegen die Dialektik und die scholastische Art, sie zu allerlei Fechterstreichen zu missbrauchen; in der Rhetorik verwirft er das zu viel von *imitatio* bei den Humanisten, er nennt diese Jagd auf leere Phrasen eine *decerptio* und verspottet die *Ciceroniani* als Affen. In Naturphilosophie und Ethik aber bekämpft er die Alleinherrschaft des Aristoteles, dessen weltlicher Sinn ihm als Grundlage einer christlichen Weltanschauung nicht zusagt. Denn um eine solche ist es Vives positiv zu thun, wie ja der zweite Teil seines Werkes den Titel führt *de tradendis disciplinis seu de institutione christiana*; die Religion ist für den Menschen das Notwendigste, das Ziel ist Gott, der Weg dazu die Liebe. Und nun erst wendet er sich der eigentlichen Pädagogik zu, ventiliert zuerst die Frage, ob Schul- oder Hofmeistererziehung und entscheidet sich in der Theorie für jene, in Praxi aber, bei dem jetzigen kläglichen Zustand derselben, hält er diese für wünschenswerter. Gleichwohl geht er näher auf die Schule ein, fordert für sie einen gesundgelegenen Platz ausserhalb der Stadt und tüchtige, vor allem auch moralisch hochstehende Lehrer. Denn das Ziel des Lernens ist auch ihm, *ut sapientior fiat iuvenis ac inde melior*; dazu ist auch das Achten auf die körperliche Gesundheit notwendig und eine liberale Behandlung der Kinder seitens der Lehrer unerlässlich; Überbürdung ist vom Übel. In jeder Stadt soll

eine Schule sein, die Lehrer aber müssen öffentlich besoldet werden, dass zwischen ihnen und den Schülern kein Geldverhältnis stattfinde. Zum Studium sind nicht alle befähigt, daher sind die Schüler vorerst nur probeweise aufzunehmen und erst nach sorgfältiger Prüfung ihrer Begabung dem Studium zu überweisen; und auch hier brauchen nicht alle alles; eine wirklich umfassende Lektüre klassischer Autoren ist nur für künftige Philologen notwendig. Neben der Muttersprache, welche alle Knaben lernen müssen, kommt in erster Linie das Latein als allgemeine Gelehrtensprache, weiterhin das Griechische um des historischen Zusammenhangs willen und als *fons omnium disciplinarum*, in dritter Linie auch das Hebräische in Betracht. Wichtiger als die Grammatik ist ihm eine ausgebreitete Lektüre, für die er eine sehr sorgfältige Auswahl wesentlich nach sittlichen Gesichtspunkten vornimmt; daher findet er nicht nur Ovid, Lucrez, Lucian, sondern selbst den eitlen Cicero bedenklich, und verlangt Reinigung des Terenz und Plautus von anstössigen Stellen: eine gewisse Einseitigkeit in der Beurteilung des klassischen Altertums und seiner Werke ist dabei freilich unverkennbar. Die Sprachen sind aber nur die Schale, das Eingangsthor zu den wahren Schätzen des Inhalts; und wiewohl Vives für die *cognitio rerum* vor allem auf die Alten zurückweist, so fordert er doch zugleich auch, da Aristoteles die Natur und ihre Anschauung nicht ersetzen könne, dass man von den Sinnen ausgehen, Werkstätten besuchen, als Mediziner Sektionen vornehmen solle u. dgl. und bekämpft überhaupt die Unwissenheit der Gelehrten in den einfachsten Dingen des Lebens. Wichtig sind aber auch die Geisteswissenschaften, vor allem die Kenntnis der Geschichte, besonders im moralischen Interesse.

Wenn ich endlich noch hinzufüge, dass Vives in einem seiner beiden Briefe *de ratione studii puerilis* und in seiner für Katharina von England bestimmten Schrift *de institutione foeminae christianae* auch auf die weibliche Erziehung, freilich ähnlich wie Vincentius von Beauvais in einem von mönchischer Beschränktheit nicht ganz freien Geiste, hingewiesen hat, so kann schon dieses Wenige zeigen, wie hervorragend und wie modern dieser spanische Pädagoge im ganzen gewesen ist und gedacht hat; und wir werden uns darum auch nicht wundern, dass er auf die Folgezeit grossen Einfluss ausgeübt hat, wenn er auch mehr benützt als genannt worden ist. Dass ihn selbst Sturm nicht erwähnt, der ihm doch viel zu verdanken hat, mag zum Teil damit zusammenhängen, dass sein Latein den fortgeschrittenen Humanisten seiner Zeit als das eines Zurückgebliebenen nicht genügte und dass er mit Erasmus später auseinandergeriet, ohne dass es jedoch zu einem förmlichen Bruch zwischen ihnen gekommen wäre.

Während in Spanien der Einfluss des Humanismus sich zunächst auf Einzelne beschränkte und jedenfalls in der Wissenschaft nicht durchdringen konnte, weshalb es auch Vives vorzog, ausserhalb der Heimat seinen Kampf gegen die veraltete Scholastik und ihre Unterrichtsmethode zu führen, ist als ein vom Humanismus nach und nach erobertes katholisches Land natürlich vor allem Frankreich zu nennen. Übrigens hat derselbe später, als man nach dem engen Zusammenhang der französischen mit der altrömischen Kultur hätte erwarten sollen, hier Eingang und Auf-

nahme gefunden; erst die politischen Beziehungen und Verwicklungen, die italienischen Feldzüge Karls VIII. haben die neue Bildung von dorther in vollerem Strom nach Frankreich herübergebracht. An der Pariser Universität wird 1470 erstmals Griechisch gelehrt; aber gerade sie blieb als alte Hochburg der Scholastik noch lange der Ausgangs- und Stützpunkt des heftigsten Widerstands gegen das Neue. Andererseits war aber natürlich doch Paris der Ort, wo sich namentlich der Hof demselben erschloss; und so hielt denn der neue Geist unter Franz I. definitiv seinen sieghaften Einzug in Frankreich. Allein just weil es der Hof und ihm nach der Adel war, der sich zunächst dafür empfänglich zeigte, blieb die Berührung durch den Humanismus anfangs eine äusserliche, und so gestaltete die neue Bildung vor allem nur die Oberfläche des Lebens um: die Sitte verfeinerte sich, die höfische Geselligkeit schliff sich ab, man schlürfte in neu erwachter Sinnenfreude mit vollen Zügen, aber aus kunstvoll geschliffener Schale die Lust des Lebens. Eben darum drang das Neue bei diesem lebenslustigen Volk und in dieser ästhetisch gerichteten Gesellschaft von vorneherein nicht so in die Tiefe wie in Deutschland und verband sich nicht wie hier mit dem tiefsten, dem religiösen Interesse. Andererseits wirkte dann eben darum die ästhetische Seite des Altertums, seine Schönheit und Formvollendung so überwältigend, dass neben den gelehrten Betrieb der Philologen alsbald auch die Einwirkung der altklassischen Litteratur auf die Sprache und die Poesie der Franzosen trat. In Rabelais und seinem satirischen Roman Gargantua und Pantagruel konnten die Humanisten einen Verbündeten finden, wenn sie seine Ausfälle auf die verkehrte Erziehung lasen und über das allzu Realistische seines eigenen Bildungsideals hinwegsahen. Vor allem aber erstand ja eine neue Dichterschule in direktem Anschluss an die Alten; schon 1550 verkündigte Joachim du Bellay das Programm derselben, *l'Illustration de la langue Française*, und Ronsard und die Dichter der Plejade glaubten mit den Alten in Lyrik und Epos wetteifern zu können; der Klassizismus der französischen Poesie war die unmittelbare Folge des Studiums der klassischen Literatur.

Selbst die Gründung des *Collège de France* im Jahre 1529 weist auf diesen Zusammenhang hin: Franz I. bestimmte als Sprache für die Vorträge an demselben das Französische. Und doch war es zunächst einfach eine humanistische Anstalt. Hervorgegangen aus der Überzeugung, dass die Universität zu fest am Alten hänge, als dass sie den humanistischen Unterricht von sich aus zu organisieren und zu fördern im stande wäre, war dasselbe nach dem Plane von Budaeus ursprünglich nur zur Erlernung des Griechischen bestimmt, aber bald in ein *Collegium trilingue* nach dem Vorbild des Löwener Busleidanum umgewandelt worden. Doch war das Gedeihen der Anstalt nur ein mässiges, da die Theologen der Universität gegen die philologische Behandlung der heiligen Schrift als gegen ein ketzerisches eiferten und die Lehrer an derselben als *Lecteurs ordinaires du roi* allzusehr von Geld und Gunst des Hofes abhingen. Immerhin zeugen die Namen Ramus, Lambinus, Turnebus für die wissenschaftliche Bedeutung dieser Lektoren. Unter ihnen ist für uns Petrus Ramus (1515 bis 1572) von besonderer Wichtigkeit. Er ist der Abälard des französi-

schen Humanismus, ein Neuerer und Polemiker, ein gefeierter Lehrer und schlagfertiger Redner, und in anderer Weise als jener ein tragischer Mensch, sofern die Religionskriege seine Bestrebungen immer wieder unterbrachen und hemmten, ihn wiederholten Verfolgungen aussetzten und schliesslich seinem gegnerischen Kollegen Charpentier Gelegenheit gaben, in den Mordtagen von 1572 auch ihm ein blutiges Ende zu bereiten. Sein Kampf galt den Scholastikern als Sophisten und Aristotelikern, und eben darum wandte er sich gegen Aristoteles selbst, von dem er schon in seiner Magisterthese gesagt hatte: *quaecunque ab Aristotele dicta sunt, commenticia esse.* Vor allem strebte er eine Reform der Logik an und suchte für sie die letzte Autorität nicht im Organon, sondern in der menschlichen Natur und betonte als *usuarius*, wie ihn seine Gegner nannten, daneben den *usus artis.* Im Unterricht aber verband er Dialektik und Rhetorik miteinander, was damals als besonders neu und keck erschien, die beiden sollten als Analysis und Genesis zusammengehören. Diese Vereinfachung der Logik war es besonders, was man unter Ramismus verstand, der eine Zeitlang auch in Deutschland Boden gewann und definitiv erst durch den Cartesianismus aus dem Hochschulunterricht verdrängt worden ist. Daneben machte sich Ramus auch um die mathematischen Studien verdient, für die er am *Collège de France* einen eigenen Lehrstuhl stiftete. Sein *Prooemium reformandae Parisiensis Academiae* für den König Karl IX. vom Jahr 1562 bezog sich vor allem auf die drei oberen Fakultäten, während er sich mit dem Betrieb der Grammatik und Rhetorik zufrieden erklärte, weil hier um diese Zeit die humanistische Reform bereits durchgedrungen war. Doch hatte er auch dafür durch eine Anzahl von Lehrbüchern seinen Beitrag geliefert, welche vor allem den grammatischen Stoff in möglichster Kürze und Einfachheit zusammenstellten. Dass er auch eine französische Grammatik und Dialektik schreibt, ist hier nur insofern zu erwähnen, als daraus der ganz moderne Geist des Mannes am deutlichsten hervorgeht; zugleich freilich auch als Beweis dafür, dass die Renaissance in Frankreich dem mächtig aufstrebenden nationalen Leben und Bewusstsein im ganzen zu gute gekommen ist und es befruchtet hat. Ob freilich eine noch geraume Zeit scholastisch bleibende Gelehrsamkeit, eine humanistische Bildung der „Gesellschaft" und eine jesuitische Erziehung der Jugend zusammen die richtige Mischung ergeben konnten, mag doch gefragt werden. Aus einer 1550 von Ramus gehaltenen Rede *pro philosophica Parisiensis Academiae disciplina* wissen wir, dass die damalige Unterrichtszeit für die Grammatik nur 3, für die Rhetorik 1 und für die Philosophie 3½ Jahre betrug; zu dieser letzteren rechnet Ramus freilich auch Mathematik, Musik und Physik; dann gingen die Schüler als *magistri artium* zu den eigentlichen Fachstudien über. Doch zeigt das Beispiel der *Schola Aquitanica* an der alten Bildungsstätte zu Bordeaux, dass die eigentlichen Humanistenschulen auch in Frankreich nach dem Vorgang Sturms für Grammatik und Rhetorik weit mehr Zeit beanspruchten: 6 Jahre Grammatik, 4 Jahre Rhetorik, beide mit intensiver Klassikerlektüre, und 2 Jahre für Philosophie. Allein während der Religionskriege wollten solche Anstalten wie es scheint ausserhalb von Paris nicht recht gedeihen, und bald nachher

fiel das Unterrichtswesen in Frankreich fast überall und ausschliesslich in die Hände der Jesuiten, zu denen daher auch wir jetzt weitergehen. Doch mag mitten aus jenen Religionskämpfen heraus noch Jean Bodin (1530—1596) genannt sein, der als humanistisch gebildeter Mann in seinem *Heptaplomeres* der Vertreter einer aufklärerischen Toleranz und in seinem Werk *De la république* der Verkündiger einer modern absolutistischen Staatslehre geworden ist.

Ueber L. Vives s. neben seinen eigenen Werken und der Auswahl seiner pädagogischen Schriften von R. Heine in Richters pädagogischer Bibliothek namentlich den schönen Artikel von Alb. Lange in der Schmid'schen Enzyklopädie; durch ihn ist Vives eigentlich erst wieder entdeckt worden. Ueber Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 16. Jahrhunderts berichtet E. von Sallwürk in Schmid's Geschichte der Erziehung 3, 1. Rabelais' Gedanken über Erziehung und Unterricht in d. pädagog. Bibl. IV, 2. Mit P. Ramus und seiner Reform der Logik beschäftigt sich die Geschichte der Philosophie, z. B. Erdmann im Grundriss d. G. d. Phil. 2. Aufl. I, § 239. cfr. auch F. Lotheissen, Geschichte der französischen Litteratur im 17. Jahrhundert. Bd. I. 1878.

14. Nicht von den Jesuiten im ganzen, nur von ihrem Schulwesen soll hier die Rede sein. Immerhin ist auf den Stifter Ignatius von Loyola (1491—1556) hinzuweisen als auf den, der dem Orden seinen Geist eingehaucht und ihm seines Geistes Stempel aufgedrückt hat bis zu diesem Tag: es war der spanische Geist mit jener seltsamen Mischung von überwallender Glut der Fantasie und kältester Berechnung des Verstandes, von schwärmerischer Ekstase und zähester Energie; und es war Ignatius selbst — auf der einen Seite ein soldatisch ritterlicher Mann, auf der andern Seite Mönch und Priester durch und durch, und beides in ihm eins, auch als Ordensstifter ist er Offizier, auch als Mönch ist er Ritter; und daher auch sein Orden „eine Kompagnie, welche immer dastehen muss, gewissermassen mit einem erhobenen Fusse, um auseinander zu eilen von einem Land ins andere;" und diese Kompagnie entsprechend seiner persönlichen Frömmigkeit, die nur und die ganz Devotion war, von ihm verpflichtet zum unbedingten Gehorsam gegen den Papst, „zu thun, was ihnen der jedesmalige Papst befehle, in jedes Land zu gehen, zu Türken, Heiden und Ketzern, in das er sie senden werde, ohne Widerrede, ohne Bedingung und Lohn und unverzüglich." Während aber die Gedanken des Ignatius zuerst auf Jerusalem gerichtet waren, musste er doch bald erkennen, dass es auch in Europa noch genug zu thun gebe; und wenn er auch — wiederum als echter Spanier — als Ziel sich und den Seinen die Eroberung der ganzen Welt setzte, so galt es doch zunächst die Wiedergewinnung der von der alten Kirche abgefallenen Kirchen, den Kampf gegen den Protestantismus. Weil aber diese Abtrünnigen jedenfalls nicht auf allen Punkten mit den Waffen der Gewalt zu besiegen waren, so griff auch diese *Compania de Jesus* mit kluger Berechnung nach geistigen Waffen. Drei Aufgaben überwies der Stifter dem Orden vor allem: die Predigt, durch welche sie die Massen gewinnen, die Beichte, durch welche sie die Gewissen der Einzelnen beherrschen und die Erziehung der Jugend, durch welche sie sich der kommenden Generation bemächtigen wollten. Bei den beiden letzten Mitteln war es ihnen vor allem um die Wirkung auf die höheren Stände und leitenden Kreise, um den Adel und die Fürsten zu thun: Beichtväter von Fürsten und Fürstinnen, Erzieher von Prinzen und Prinzessinnen zu werden

und an den Universitäten die theologischen Fakultäten in ihre Hände zu bekommen, dahin ging ihr Streben.

Uns interessiert natürlich nur die letztere, die Erziehungs- und Unterrichtsfrage. Mit ihr hat sich schon Ignatius selbst beschäftigt und in den Konstitutionen, die er entworfen hat, eine eingehende Anweisung über den von der Gesellschaft zu erteilenden Unterricht gegeben. Aber in diesen erst 1582 zum Abschluss gekommenen Grundzügen einer Studienordnung wird doch auf spezielle Bestimmungen erst für die Zukunft verwiesen. Und so hat dann der fünfte Ordensgeneral Claudius Aquaviva die praktische Pädagogik des Ordens als *Ratio studiorum* zusammenfassen lassen, indem er auf Grund der bereits gemachten Erfahrungen durch eine Kommission von sechs Gelehrten aus den verschiedenen Provinzen einen ins Einzelne gehenden für alle gleichmässig geltenden Studienplan ausarbeiten liess, der erstmals 1586 vollendet, endlich im Jahre 1599 alle Instanzen durchlaufen hatte und dabei immer mehr praktisch gestaltet worden war und nun als *Ratio atque institutio studiorum S. J.* in der Hauptsache noch heute gilt, soweit nicht im Jahr 1832 unter General Joh. Phil. Roothaan mit Rücksicht auf die veränderten Zeitverhältnisse und den Wandel der wissenschaftlichen Anschauungen einige Modifikationen daran vorgenommen worden sind. Mit der *Ratio* von 1586 war ein *delectus opinionum* verbunden, welcher die *uniformitas doctrinae* herstellen und garantieren sollte: an ihm nahmen die Spanier Anstoss, da er einige Sätze aus Thomas von Aquino bezeichnete, zu deren Vortrag die jesuitischen Professoren nicht verpflichtet werden dürften; und der Sturm war so gross, dass Aquaviva genötigt war, 1591 eine zweite Ausgabe ohne diesen *delectus* zu veranstalten; und ebenso blieb derselbe in der endgültigen Fassung von 1599 weg. Übrigens war man auch mit der Fassung der *Ratio* selbst nicht durchweg zufrieden; namentlich von deutscher Seite wurden allerlei Bedenken gegen einzelne Vorschriften erhoben.

Die *Ratio* gibt die Bestimmungen über Unterricht und Erziehung in Form von Vorschriften für die Schulvorsteher und Lehrer, und so beginnen auch wir billigerweise mit der Hierarchie des Ordens. An seiner Spitze steht der General, an der Spitze jeder Provinz ein Provinzial; jener hat die oberste Leitung des Ganzen, also auch die des gesamten Unterrichtswesens der Gesellschaft; diesem fällt die Aufsicht über die in seiner Provinz gelegenen Kollegien zu. Ein solches Kollegium, das in seiner Gestaltung an die Klosterschulen und an gewisse Universitätseinrichtungen des Mittelalters erinnert, war in der Regel mit einem Konvikt verbunden, in dem junge Leute, meist aus vornehmen Familien, Aufnahme fanden — gegen ein mässiges Kostgeld, während der Unterricht in sämtlichen Schulen der Gesellschaft unentgeltlich erteilt wird. An diesem nehmen übrigens ausser den Alumnen auch Externe teil. An der Spitze eines Kollegiums steht ein Rektor, dessen „Generalwerkzeug", der *praefectus studiorum*, die Schule speziell unter seiner Leitung und Aufsicht hat. Die Lehrer sind ausschliesslich Ordensmitglieder, Scholastiker oder Koadjutoren. Die Novizen treten nämlich nach zweijähriger Probezeit als *scholastici approbati* in das Kollegium ein, studieren 2 Jahre lang Rhetorik, 3 Jahre

Philosophie und machen dann ihre „Regenz" d. h. sie repetieren *docendo* noch einmal das Gelernte als Lehrer an den unteren Klassen der Anstalt; erst nach 4—6 Jahren gehen sie dann zum Studium der Theologie über; nach Absolvierung desselben können sie jedoch als *coadjutores spirituales* — neben den eigentlichen *Professi* — zum Lehramt an den oberen Klassen zurückkehren, wenn sie dazu geeignet sind, bis sie anderweitige höhere Verwendung finden. Dieses System hatte sein Gutes und sein Schlimmes: der gleichmässige Geist, die Uniformität, die durch alle Anstalten hindurchgeht, bürgt für eine gewisse Gleichmässigkeit und Sicherheit auch in der Methode, für eine pädagogische Tradition, die in ihrer Stetigkeit und Dauer bewundernswert ist; und überdies lässt die Zeit der Regenz mit ziemlicher Sicherheit beurteilen, wer für die oberen Klassen taugt, wer nicht. Aber um so schlimmer sah es teilweise mit dem Unterricht dieser Scholastiker bei den jüngeren Schülern aus, da sie natürlich oft recht *invita Minerva* in die Schule hineinkamen; und die Bestimmung, dass sie als Klassenlehrer 3—4 Jahre hindurch ihre Klasse zu behalten haben, war vielfach recht unglücklich, so unglücklich als es zum Teil in unseren Gymnasien noch heute ist, wenn man die jungen Anfänger, die von der Universität her aller Weisheit voll sind, in die Sexta steckt und sie drei Jahre hindurch dieselben Schüler — ruinieren lässt. Übrigens bestimmte die *Ratio* in richtiger Erkenntnis dieses Übelstandes folgendes: „damit die jungen Lehrer der unteren Klassen ihr Amt nicht ohne alle praktische Vorbildung antreten, soll der Rektor einen sehr erfahrenen Schulmann auswählen; bei diesem sollen sich gegen Ende ihrer Studien die künftigen Lehrer wöchentlich dreimal eine Stunde lang einfinden, damit sie gegenseitig durch Vorlesen, Diktieren, Schreiben, Korrigieren und andere Arbeiten eines tüchtigen Lehrers zu ihrem neuen Schulberuf vorgebildet werden." So gebührt den Jesuiten das Verdienst, erstmals etwas für die pädagogische Vorbildung künftiger Lehrer an höheren Schulen gethan, dem Probe- und Seminarjahr unserer Tage präludiert zu haben.

Es gab verschiedene Arten von Kollegien: die höheren umfassten den gesamten Unterricht mit Einschluss des philosophischen und theologischen Studiums, auf welche zwei Fakultäten sich die Jesuiten durchweg beschränkt haben; die niederen liessen den Fakultätsunterricht, die *studia superiora* weg und betrieben nur die *studia inferiora*, den eigentlichen Gymnasialkursus. Diese *studia inferiora* zerfallen in fünf Klassen: die *infima classis grammaticae*, das Rudiment genannt, die *media classis grammaticae*, die Grammatik im engeren Sinn, die *suprema classis grammaticae*, die Syntax; die *classis quarta poetica*, die Humanität, und die *quinta classis rhetorica*, die Rhetorik, welche, wie die unterste, 2 Jahreskurse umfasst, während die drei andern mittleren Klassen für gewöhnlich je in einem Jahr absolviert werden. Der Hauptunterrichtsgegenstand ist das Lateinische, und daher bestimmen sich nach ihm wie die Namen so die Ziele der verschiedenen Klassen. *Eloquentia* ist auch hier oberster Zweck des Unterrichtens und Lernens, das Lateinische wie eine lebende Sprache handhaben und daneben noch lateinische Verse machen zu können, schwebt als Aufgabe vor. Die drei untersten Klassen haben es mit der Grammatik

zu thun; aber schon in der ersten beginnt die Lektüre mit einigen Briefen Ciceros; in der zweiten wird dieselbe fortgesetzt und werden Stellen aus Ovid hinzugenommen; in der dritten kommen zu den Briefen die beiden Schriften *de senectute* und *de amicitia*, daneben auch Curtius, Sallust und Livius hinzu und die Auswahl aus Dichtern wird eine reichlichere. Während die Konstitutionen für diese Klassen noch kein Griechisch vorgesehen hatten, sondern dieses erst in der Humanität beginnen lassen wollten, sollte nach der Ratio mit demselben schon im Rudiment angefangen werden; in der Fassung von 1586 wird dies ausdrücklich begründet und die Frage *an cum primis ferme Latinae Grammaticae elementis Graecae etiam literae discendae sint,* bejaht. Doch tritt dasselbe zeitlich stark hinter das Lateinische zurück und erhält vielfach nur Viertel- und halbe Stunden am Tag zugewiesen. Das Ziel freilich ist auch hier ein sehr hohes: während nämlich bei den Protestanten vor allem das Streben, das Neue Testament im Urtext lesen zu können, zum Griechischen führte, fiel dies hier angesichts der Autorität der Vulgata weg, und so sollte vielmehr auch im Griechischen wie im Lateinischen das Sprechen und Verse machen die Zielleistung des ganzen Kurses werden. Ausser den beiden alten Sprachen bildet nur noch die Religion einen festen Bestandteil des Unterrichts; doch beschränkte sich das wesentlich auf das Abfragen des deutschen Katechismus von Peter Canisius und auf häufige Teilnahme am Gottesdienst. Darin bestand auch die einzige Berücksichtigung der Muttersprache, welche erst im 18. und 19. Jahrhundert in den Kreis der Lehrfächer aufgenommen wurde; im übrigen suchte man so bald als möglich den *usus vernaculi sermonis* auszurotten und hielt die Schüler an, sich durchweg der lateinischen Sprache zu bedienen. Von Musik ist ebenfalls wenig die Rede; nur im Klerikal-Seminar zu München wurde sie eifrig gepflegt, damit „die Seminaristen den Chorgesang in der Hofkirche und die Musik in der Hofoper besorgten;“ hier handelte es sich aber um „arme Jünglinge“, *pauperes scholastici*, also um ein Mittelding zwischen Kurrende und klerikaler Hofkapelle.

Die Aufgabe der Humanitätsklasse ist *praeparare veluti solum eloquentiae*, und zwar geschieht dies *tripliciter, cognitione linguae, aliqua eruditione et brevi informatione praeceptorum ad Rhetoricam spectantium.* Aber was bleibt dann für die oberste Klasse der eigentlichen Rhetorik? Die *Ratio studiorum* gesteht selbst: *gradus huius scholae non facile certis quibusdam terminis definiri potest: perfectam enim eloquentiam informat, quae duas facultates maximas, oratoriam et poeticam comprehendit; nec utilitati solum servit sed etiam ornatui indulget;* jedenfalls besteht dieser Unterricht in drei Stücken: *praeceptis dicendi, stilo et eruditione.* Die Hauptsache bleibt dabei aber immer das eigentlich Rhetorische. *In toto* haben wir also auch hier in den beiden obersten Klassen die lateinische Eloquenz als Ziel und hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand. Und so ist denn auch vor allem wieder Cicero der Schulautor mit seinen moral-philosophischen Schriften in der unteren Klasse, der Humanität, und mit seinen Reden in der oberen Abteilung, der Rhetorik. Er bildet namentlich auch das einzige Muster zur Nachahmung für den Stil: *stylus ex uno fere Cicerone sumendus est.* Im Griechischen kommt auf

dieser Stufe die Syntax an die Reihe; als Lektüre wechseln Prosaiker und Dichter, klassische und christliche Autoren. Ziemlich prinziplos werden für die Prosalektüre der Humanität von Klassikern Isokrates, Briefe des Plato und ausgewählte Stücke aus Plutarch, für die Rhetorik Demosthenes, Plato und Thukydides, von Dichtern Homer, Phokylides, Theognis, Hesiod und Pindar, „natürlich in gereinigten Ausgaben", vorgeschrieben; während es aber zunächst heisst: *non nisi antiquorum et classicorum*, werden dann doch *iure optimo* die christlichen Autoren Chrysostomus, Basilius, Synesius, Gregor von Nazianz als zur Lektüre geeignet mit aufgeführt. Weiter wird hier auch die Metrik durchgenommen. Im allgemeinen tritt aber das Griechische wieder wie in den unteren Klassen an Stundenzahl und an Bedeutung erheblich zurück.

Noch findet sich in den beiden oberen Klassen ein merkwürdiges Fach, die *eruditio*, welche an die *sapientia* der Humanisten erinnert, im einzelnen aber schwer zu definieren und nach Inhalt und Absicht zu bestimmen ist. Alles mögliche wird genannt, was an realem Wissensstoff gelegentlich und nebenher beigebracht werden könne und gewusst werden solle. In der Humanität handelt es sich nur um einzelne *ornamenta eruditionis*, im übrigen *se totum potius Magister effundat in latinae linguae observationes, in vim etymologiamque verborum, in locutionum usum ac varietatem, in auctoris imitationem.* In der Rhetorik dagegen mag man *eruditionis causa die vacationis pro historico* (d. h. nach dem Zusammenhang: statt griechischer Lektüre des Thukydides) *interdum alia magis recondita proferre, ut hieroglyphica, ut emblemata, ut quaestiones ad artificium poeticum spectantes, de epigrammate, epitaphio, ode, elegia, epopoeia, tragoedia; ut de senatu Romano, de Atheniensi, de utriusque gentis militia; ut de hortensi, vestiaria, de triclinio, de triumpho, de Sibyllis et aliis generis eiusdem, modice tamen;* an anderer Stelle wird noch die Erklärung von pythagoreischen Symbolen, *apophthegmata, adagia, aenigmata* genannt und bemerkt, dass alles dies, was zur *eruditio* gehöre, *ex historia et moribus gentium, ex auctoritate scriptorum et ex omni doctrina, sed parcius ad captum discipulorum* zu holen sei. Hier lässt sich in der That von einem „enzyklopädischen" Wissen reden, da es sich offenbar weniger um eine irgendwie systematische und vollständige Einführung in die Realien des klassischen Altertums, als vielmehr um die Kunst handelte, von allem „einen Hieb zu bekommen" und über alles mitsprechen zu können; es war eine Konzession an jene „Bildung" der höheren Gesellschaft, die in ihrer Oberflächlichkeit zu allen Zeiten dieselbe Halb- und Scheinbildung ist. Machen wir es den Sophisten mit Recht zum Vorwurf, dass sie sich als Lehrer der Tugend der *jeunesse dorée* Athens opportunistisch akkommodiert haben, so wird man den Jesuiten als Erziehern der vornehmen hatholischen Jugend diesen Vorwurf auch nicht ersparen können: das Fach der *eruditio* zeugt wider sie. Erst seit Roothaans Schulreform haben sich aus diesem Mischmasch bestimmte Realfächer heraus krystallisiert, und noch zwingender erwies sich nach dieser Richtung hin auch hier das staatliche Berechtigungswesen. Mathematik wurde in den *studia inferiora* überhaupt nicht getrieben; erst im philosophischen Kursus sollten in 2 Monaten die Elemente des Euklid

erklärt und neben diesen etwas aus der Geographie der „Sphäre" durchgenommen werden. Zum Studium der Philosophie gehört ausserdem Logik, Metaphysik, Ethik und Physik im Anschluss an Aristoteles. Nach der Regenz kommt dann das auf fünf Jahre berechnete Studium der Theologie; aus diesem theologischen Unterricht hebe ich nur die Rücksichtnahme auf die Streitfragen und die Betonung der Kasuistik hervor: aus jenem erhellt die Kampfstellung des Ordens, aus dieser die Beziehung des Studiums zur künftigen Beichtpraxis, wie ja auch für die vielgeschmähte Ethik der Jesuiten in ihr Wurzel und Ziel zu suchen ist und sich dadurch manches Hässliche und Empörende derselben zwar nicht völlig rechtfertigt, aber doch leicht erklärt. Wie unfrei auch der höhere Unterricht ist, zeigen die Vorschriften für die Professoren der Philosophie und Theologie. Und wenn gegenüber der Mahnung, den hl. Thomas *ut doctorem proprium* zu betrachten, doch betont wird: *non sic tamen S. Thomae adstricti esse debere intelligantur, ut nulla prorsus in re ab eo recedere liceat,* und der *delectus opinionum* ja gerade wegen seiner Abweichungen von Thomas den Unwillen der Spanier erregt hat, so sind auch für solche Abweichungen die Grenzen festgelegt und überall Methode und Behandlungsart genau vorgeschrieben. Noch mehr ist dieses letztere natürlich bei den *studia inferiora* der Fall. In erster Linie wird hier darauf gesehen, dass den Schülern nichts sittlich oder religiös Anstössiges in die Hände komme und zu dem Behuf werden die klassischen Autoren, die zur Schullektüre benützt werden sollen, gesäubert und gereinigt; daher jene berüchtigten Jesuitenausgaben, die es dann freilich möglich machten, einen Dichter wie Martial in der Schule zu lesen. Vorgeschrieben war aber namentlich auch die Grammatik des Emanuel Alvarez, welche bald alle anderen verdrängte und sich bis in die neuere Zeit herab in den Jesuitenschulen erhalten hat; sie wirft freilich auf das Latein der Jesuiten kein günstiges Licht, war aber dem Aufbau ihrer Schulen und dem Gang und der Methode ihres Unterrichts von vornherein angepasst, so dass sie sich dadurch zur allgemeinen Einführung besonders empfahl. Was Alvarez für das Lateinische leistete Gretser für das Griechische: seine beiden Lehrbücher *Rudimenta* und *Institutiones* machen aber einen noch weit unerfreulicheren Eindruck.

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist im allgemeinen auf 5 per Tag festgesetzt, am *dies vacationis* fallen jedenfalls nachmittags die Stunden aus, der Samstag ist der Repetition und dem Katechismusunterricht vorbehalten, wenn dieser letztere nicht auf den Freitag verlegt wird. Die Ferien sind, verhältnismässig, lang. Gegen jede Art von Überbürdung, namentlich auch durch ein Vielerlei des Stoffs wird energisch angekämpft: die Aufgaben sollen möglichst kurz sein, die Unterrichtszeit durch genügende Pausen unterbrochen werden; denn es lag den Jesuiten daran, ihren meist vornehmen und vielfach verwöhnten Schülern das Lernen möglichst angenehm und kurzweilig zu machen. Dass das dann aus den oberen Ständen immer aufs neue Schüler anlockte, versteht sich von selbst, und so begreifen wir auch, warum sie, recht im Gegensatz zu des alten ehrlichen Trotzendorfs Grundsatz von der Gleichheit aller Schüler, den Adligen — bequemere Bänke anwiesen, wozu die reformierte Ord-

nung von 1832 halb verschämt ein „*ubi fert usus*" beifügt. Mit der Erleichterung und der Konzentration des Lernens auf wenige Gegenstände, um nicht zu sagen auf das Lateinische, ging eine gewisse Mechanisierung des Unterrichts Hand in Hand. Schon die genauen Vorschriften der *Ratio* für die Lehrer der einzelnen Klassen verbannen jeden Gedanken an Freiheit und Individualität: für jede Viertel- und halbe Stunde ist vorgeschrieben, was er zu thun hat, die Lehrbücher sind für alle Anstalten dieselben, die Ziele überall gleich gesteckt. Aber die Vorschriften dringen noch tiefer: nicht nur auf der Hochschule, wo jede Neuerung verpönt ist und nur rezipierte Ansichten vorgetragen werden dürfen, so dass von einem Fortschritt der Wissenschaft und einer Selbständigkeit des Denkens keine Rede sein kann, sondern auch für die *studia inferiora* wird die Behandlungsart im allgemeinen wie für die einzelnen Klassen insbesondere durch die *Ratio* bestimmt. So heisst es z. B.: *forma praelectionis haec ferme erit: primum totam continenter pronunciet, nisi aliquando in Rhetorica et Humanitate longior esse debeat. Secundo brevissime argumentum exponat et connexionem, ubi erit opus, cum iis quae antecesserant. Tertio unamquamque periodum praelegens, siquidem latine interpretetur, obscuriores explanet, unam alteri nectat, ac sententiam non quidem inepta metaphrasi, unicuique verbo latino alterum verbum latinum reddendo, sed eandem sententiam apertioribus phrasibus declarando, aperiat. Si vero vulgi sermone, servet, quoad fieri potest, collocationem verborum: sic enim numero assuescunt aures. Quarto a capite recurrens, nisi malit ipsi explicationi inserere, observationes tradat cuique scholae accommodatas. Quas vero excipiendas censuerit, quae multae esse non deberent, vel interrupte inter explicandum vel seorsim, praelectione iam habita dictet. Utile autem solet esse, ut grammatici nihil scribant nisi iussi.* Schon der Begriff der *praelectio* und des *praelegere*, welcher so sehr in den Vordergrund tritt, kennzeichnet die Unfreiheit, und die Betonung des Memorierens und Aufsagenlassens das Mechanische des ganzen Unterrichts: auswendig gelernt wird die Grammatik und der Vokabelschatz, auswendig gelernt werden die Phrasen Ciceros und der Katechismus und Samstags *publice recitantur memoriter totius hebdomadae vel totius libri praelectiones.* Natürlich nimmt dann das Überhören des Gelernten durch Schüler *(decuriones)* einen grossen Teil der Schulzeit in Anspruch, während der Lehrer die *scripta* in der Klasse korrigiert.

Die ausführlichen Vorschriften über die Übungen im lateinisch Schreiben und Sprechen führen uns endlich noch zu der moralischen Seite der jesuitischen Erziehung hinüber. Sobald als möglich soll der Lehrer nur noch lateinisch mit seinen Schülern sprechen und zwar ein gutes und klassisches Latein; auch den Schülern sei der Gebrauch der Muttersprache in allem, was zur Schule gehört, niemals gestattet; man gebe sogar denen Noten, die sich darin nachlässig zeigen; wer dagegen gut spricht, der soll belohnt und durch Privilegien ausgezeichnet werden. Hiebei stossen wir auf den Begriff der Ämulation, auf die Benützung des Ehrgeizes im System der jesuitischen Pädagogik. Das war ja nichts Neues, war vielmehr allgemein humanistischer Brauch und Anschauung. Aber es geht doch darüber hinaus, wenn es späterhin als „schöne Ämulation" bezeichnet

wird, dass der, der wegen Deutschredens bestraft werden soll, frei ausgehe, wenn es ihm gelinge, am nämlichen Tag einen seiner Mitschüler auf demselben Vergehen zu ertappen und ihn durch einen Zeugen zu überführen. Zur Anregung und Befriedigung des Ehrgeizes dient dann namentlich auch das sogenannte Konzertieren, von dem in der *Ratio* sehr viel die Rede ist. Jeder Schüler erhält seinen *adversarius, qui ius habeat alterum, quoties errantem audierit, corrigendi; si non correxerit, sit eiusdem noxae reus.* Noch mehr wird die Ämulation gefördert, wenn die ganze Klasse in zwei Parteien geteilt wird oder Dekurien gegen Dekurien, ja zuweilen auch Quartaner mit Tertianern, Humanisten mit Rhetoren zertieren. Für solche Wettkämpfe werden bestimmte Tage und Stunden angesetzt, sie werden mit feierlichen Formen umgeben, und unter den Streitenden ging es dabei oft scharf und hitzig zu. Auch bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten benützte man den *aemulus* zur Jagd auf die Fehler des andern. Überdies wurden Würdenträger in den Klassen bestellt, deren Namen um des gelehrten Anstrichs willen aus dem griechischen oder römischen Staats- und Kriegswesen entlehnt werden; bei den Disputationen treten dann diese Würdenträger der beiden Parteien gegeneinander in die Schranken und sitzen dabei auf Ehrenplätzen. Die höchste Würde erhält, wer in der Konzertation am besten geschrieben hat. Bei der Verkündigung dieser Ehrenämter oder sonst zur Verherrlichung festlicher Tage werden alle 2 Monate an den Wänden der Schule die besten Gedichte der Schüler aufgehängt. Auch Preise werden zahlreich verteilt, wobei die lateinische Prosa stets an erster Stelle berücksichtigt werden soll; die Namen der Preisgekrönten werden „unter möglichst grossem Gepränge und Zuspruch vom Publikum“ öffentlich verkündet. Jeden Preisträger ruft der Herold mit den Worten auf: *quod felix faustumque sit rei literariae omnibusque nostri gymnasii alumnis! Primum praemium meritus et consecutus est N.* Dann übergibt er dem Sieger den Preis, nicht ohne einen passenden Vers, welchen, wenn es geschehen kann, ein Sängerchor wiederholt. Und noch drastischer heisst es im Lehrplan von 1832: „Dann überreicht man unter Beifallklatschen und den Klängen einer Fanfare dem Preisträger das Prämium.“ So wirkte man vor allem durch Belohnung und Lob und durch die Aussicht darauf; denn auch abgesehen von der öffentlichen Preisverteilung werden kleinere Prämien und Auszeichnungen an solche ausgegeben, die durch einen Sieg über den Gegner, durch Wiederholung oder Auswendighersagen eines ganzen Buches oder durch sonstige tägliche Verdienste einer Anerkennung würdig erscheinen. Aber auch an Strafen fehlte es nicht für diejenigen, welche im Fleiss und in Sachen des guten Verhaltens fehlen und bei welchen blosse gute Worte und Ermahnungen nichts ausrichten. Es waren Ehrenstrafen, so namentlich die Verstossung auf die Schandbank *(negligentiae scamnum, locus quispiam abiectus maxime atque ignobilis)*, und die darauf sitzen, *frequenter examinentur, pudefiant, obiurgentur, vapulent.* Die körperlichen Züchtigungen sollten aber in der Regel nicht durch den Lehrer, überhaupt durch kein Mitglied des Ordens, sondern durch den eigens hiefür angestellten nichtjesuitischen *Corrector* vollzogen werden.

Übrigens war die Disziplin im allgemeinen eher zu lax als zu streng, namentlich vermied man im Interesse der Anstalt jeden Eklat und Skandal. Das Hauptmittel hiezu ist die genaueste Überwachung bei Tag und bei Nacht, beim Lernen und beim Spiel. Jeder Einzelne war gehalten, was er Nachteiliges von einem Mitschüler wusste, den Oberen anzuzeigen, und daher wurde auch allzu grosse Intimität unter den Zöglingen nicht gern gesehen, weil diese ein solches gegenseitiges Überwachungssystem ausschloss. Ausserdem war noch in jeder Klasse ein *censor publicus* bestellt, der alle Verfehlungen dem Präfekten zu hinterbringen hatte; aus der oberdeutschen Provinz kamen übrigens gerade gegen diese Einrichtung Einwendungen, man sah in ihr eine Quelle von Streit und Hass; namentlich die älteren Schüler würden es sich nicht gefallen lassen. Daher wohl in der *Ratio* der Zusatz: *pro regionum consuetudine*, und nach Deutschland die Erlaubnis: *omitti poterit et a Magistro alia ratio iniri, qua discipulorum defectus cognoscat.*

Die Zöglinge waren zum grösseren Teil Interne, Alumnen des Konvikts, und daher war es Sache der Anstalt, auch Vergnügungen und Unterhaltung zu schaffen. Und da die Schüler sich vielfach aus reichen und adeligen Familien rekrutierten, so musste auch für gutes Benehmen und äusseren Anstand gesorgt und auf richtige Körperhaltung, gute Aussprache, schöne Handschrift gesehen werden. Zu dieser äusseren Erziehung dienten dann namentlich die öffentlichen Deklamationen und die Aufführungen von Komödien. Der Besuch öffentlicher Schauspiele war allen Schülern verboten, auch sollten sie nicht *ad spectanda supplicia reorum* gehen, *nisi forsan haereticorum,* wie die erste sonst gerade durch feinen pädagogischen Takt sich auszeichnende Fassung der *Ratio* bezeichnend hinzugefügt hatte. Dagegen spielten innerhalb der Kollegien die Theateraufführungen eine grosse Rolle. Die Sprache war hiebei natürlich die lateinische; aber da nichts Gemeines, Possenhaftes und Unsittliches darin vorkommen durfte, so konnte man die Stücke des Plautus und Terenz nicht brauchen; daher galt es eigene Dramen dafür zu verfertigen, und die jungen Scholastiker wetteiferten darin und wurden oft ihr ganzes Leben lang darnach beurteilt, wie ihnen das gelungen war. Dass diese Stücke frei sein mussten von Obscönitäten, ist gewiss zu loben; aber ob der Ungeschmack, der dafür nach den uns zugänglichen Proben meistens darin herrschte, nicht andersartig verderblich wirkte und namentlich auch dazu beigetragen hat, in Deutschland den Anteil der Katholiken an dem litterarischen Aufschwung lange Zeit so geringfügig und minderwertig zu gestalten, wird man wenigstens fragen dürfen. Und wenn Pachtler versichert: „schon jetzt füllen nur die Titel der Schuldramen, die wir kaum zur Hälfte gesammelt haben, einen starken Oktavband," so wird man auch hier monieren dürfen: die Menge allein thut es freilich nicht!

Alles was hier gesagt worden ist, gilt von der Erziehung, soweit sich dieselbe auf die nicht zum Eintritt in den Orden bestimmten Schüler bezog, seien es nun die internen Alumnen oder externe Schüler der Kollegien. Viel energischer tritt natürlich das spezifisch jesuitische Wesen in der Erziehung der Novizen in die Erscheinung: hier, wo es gilt,

das Individuum zum völligen Verzicht auf allen eigenen Willen und alles eigene Urteil — *abdicatio voluntatis atque iudicii* —, zum unbedingten Gehorsam gegen die Oberen und die Kirche — *ut cadaver vel baculum senis* — zu drillen und es von allen Beziehungen zur Welt völlig loszulösen, hier ist alles mechanisiert und vorgeschrieben. Als Grundlage dieses Teils der Erziehung dienen die *exercitia spiritualia*, welche Ignatius zwar nicht als der erste ausgedacht, aber doch völlig neu bearbeitet und in den Dienst des Ordens gestellt hatte. Auf vier Wochen ist dieses geistliche Erleben berechnet: in der ersten bildet die eigene Sünde den Gegenstand der Betrachtung, in der zweiten das Leben Jesu, in der dritten sein Leiden, in der vierten seine Auferstehung. Gebete, Meditationen, Übungen, Entschliessungen, Ruhepausen — alles ist genau geregelt und vorgeschrieben, wie man sich seiner Sünden bewusst zu werden, wie man sich die Hölle und ihre Qualen auszumalen, wie man sich die Ereignisse im Leben Jesu anschaulich zu vergegenwärtigen habe, und dabei werden sinnliche Hilfsmittel aller Art, Finsternis und Licht, Kälte und Wärme, die Einrichtung des Zimmers, Essen und Fasten verwendet; der Gedanke, mit dem ich erwachen, das Gefühl, mit dem ich einschlafen soll, sogar die Gebärden, mit denen ich diese Gedanken und Gefühle zu begleiten habe, ist bis ins kleinste geordnet und doch zugleich der Fantasie in einer Weise die Zügel gelassen, dass sie bis zum sinnlichen Wahrnehmen des Vorgestellten, bis zu Visionen und Halluzinationen ausschweifen soll. Auf was es also abgesehen ist, ist das: den Übenden in gewisse Gemütszustände und Gedankenkreise hineinzuversetzen und diese in ihm und über ihn Macht gewinnen zu lassen; was aber ausgeschlossen ist, ist die Kräftigung des eigenen sittlichen Willens: nicht ethisch, sondern gefühlsmässig, durch Erregung der Fantasie in sinnlicher Weise, soll gewirkt werden. So wird dann schliesslich eine Lebensentscheidung herbeigeführt, die natürlich keine freie mehr ist, sondern unter dem Druck dieser geschickt geleiteten Übungen, in sinnlicher Überreizung halb und halb in Ermattung keine andere mehr sein kann als die zur völligen Unterwerfung des Willens unter die Macht der Kirche und des Ordens.[1]) So wird ein Gehorsam erzielt *caeco quodam impetu voluntatis parendi cupidae sine ulla prorsus disquisitione*; und angesichts dieses Verbots der *disquisitio* hilft die Kautel: in allem, *quae cum peccato manifesto coniuncta non sunt*, nichts mehr; darin liegt das Gefährliche des sittlich durchaus richtigen Grundsatzes: *media honestantur a fine*, oder deutsch: der Zweck heiligt die Mittel, der in jener lateinischen und passiven Form in den Lehrbüchern des Ordens wohl zu finden ist.

Erwähnt musste auch dieses spezifisch Jesuitische werden, um zu zeigen, worauf doch eigentlich das ganze Erziehungssystem hinausläuft. Der Unterschied desselben von der humanistischen Pädagogik scheint ja den Worten nach zunächst nicht eben gross: das Lateinsprechen war dort wie hier das A und das O des Unterrichts, die *eloquentia* das Ziel, und die

[1]) Wer übrigens erwartet, aus einer solchen Erziehung gebrochene und willensschwache Menschen hervorgehen zu sehen, würde sich nicht nur einer historischen, sondern auch einer psychologischen Täuschung hingeben: in jedem so Erzogenen ist hinfort der Wille des Ganzen, des Ordens, mächtig, und so erfüllt diese Erziehung ihren Zweck aufs beste.

Zurückdrängung des Inhalts hinter die Form ging damit Hand in Hand; die Weckung und Benützung des Ehrgeizes ist uns auch in der humanistischen Erziehung entgegengetreten; der kosmopolitische Zug begegnet uns bei Sturm wie hier bei diesem inter- und antinationalen Orden, und auf Virtuosentum, auf äusserliches Können und Prunken mit diesem Können war es auch bei den Humanisten vielfach angelegt. Und doch thut sich Sturm selbst Unrecht, wenn er seine Methode mit der jesuitischen identifiziert. Alles was bei den humanistischen Pädagogen Selbstzweck war, ist hier zum blossen Mittel degradiert; die Jesuiten haben kein inneres Verhältnis zum Humanismus, wollen die neue Bildung nicht um ihrer selbst willen, sind für das klassische Altertum nicht begeistert, sondern der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe greifen sie darnach, um auch darin dem Protestantismus den Rang abzulaufen und ihm das Zuflusswasser von dieser Seite her abzugraben. Und was z. B. bei Trotzendorf etwas Naives hat, ist hier bewusst, fast raffiniert: der Trotzendorf'sche Schülermagistrat wirkt in seiner Übertragung eines weltgeschichtlich Grossen auf die kleinlichen Verhältnisse einer Schulanstalt komisch, das an solche Einrichtungen sich anschliessende Beaufsichtigungssystem der Jesuiten mit der Pflicht zu denunzieren wirkt empörend; überall schaut eben die jesuitische Moral, wie sie erstmals Pascal aktenmässig der Welt enthüllt hat, hindurch und vergiftet das Ganze. Und selbst mit ihrem Humanismus ist es nicht anders: das Lateinsprechen ist für sie im wesentlichen eine Angelegenheit des internationalen Ordens und eine Einrichtung der römischen Kirche; weil die Bibel und die Messe lateinisch gelesen, Gott sozusagen lateinisch verehrt und mit dem Latein der das Nationale überfliegende Geist der römischen Kirche gepflanzt wird, darum tritt diese Sprache auch in ihrem Unterricht so entscheidend in den Vordergrund; und trotz aller Empfehlung des Musterautors Cicero muss daher das Jesuitenlatein doch alsbald und mit Notwendigkeit wieder in die mittelalterlich-scholastische *barbaries* zurücksinken, weil eben Form und Inhalt in aller Welt sich entsprechen; und ebenso war ihre Vorliebe für prunkvolle Disputationen ein Rückfall, der mit Notwendigkeit zur scholastischen Schulsprache zurück- und vom klassischen Latein abführte. Und ehrlicher jedenfalls war das völlige Ignorieren der Realien bei den humanistischen Schulrektoren, als das auf Schein berechnete Prunken mit „Erudition", diesem oberflächlichen Viel- und Halbwissen ohne Tiefe und Gründlichkeit, ohne Zusammenhang und geistige Freiheit. In dem Mangel an Freiheit liegt aber schliesslich überhaupt der Grundmangel des ganzen Systems; das humanistische Schulwesen des Protestantismus war von einzelnen Persönlichkeiten getragen, die individuell verschieden waren, und deshalb konnte es sich entwickeln und konnte auch radikale Umgestaltungen ertragen; das Schulwesen der Jesuiten regelte eine starre Vorschrift bis ins einzelnste, und individuallose Menschen exekutierten dieselbe immer auf die gleiche eintönige Weise; deshalb gilt von ihrem Schulwesen, was von ihnen selbst gilt: *sit ut sit aut non sit!* Die Reform des Generals Roothaan vom Jahr 1832 beweist das für die *studia inferiora*; und für die *studia superiora* zeigt es Leos XIII. Enzyklika *Aeterni patris* vom Jahr 1879, die die katholische Wissenschaft in Theologie und Philo-

sophie zu Thomas von Aquino zurückzwingen und nicht über ihn hinaus kommen lassen will. Weil aber Vorzüge und Mängel, Gutes und Böses in diesem jesuitischen Unterrichtswesen sich mischen: auf der einen Seite die Unentgeltlichkeit, die Konzentration und Einfachheit, die Planmässigkeit und Stetigkeit der Methode, die Sauberkeit und Ordnung in ihren Anstalten, die Milde ihrer Zucht; auf der andern Seite die Ausserlichkeit und Geistlosigkeit, die Unfreiheit und Dressur, die Ämulation und Denunziation, und über dem ganzen ein dem wahren Zweck der Erziehung fremder, im innersten Kern nichtsittlicher Geist, deshalb sind die Urteile über die jesuitische Pädagogik so verschieden, und von der Parteien Gunst und Hass verwirrt schwankt ihr Charakterbild in der Geschichte.

Aber fraglos hatte ihr genialer Gedanke, den freien Geist des Humanismus mit den reaktionären Institutionen des mittelalterlichen Katholizismus zu verbinden äusserlich betrachtet den allergrössten Erfolg, und auch innerlich bedeutet er eine Erneuerung und Erstarkung der Kirche und der ganzen katholischen Welt; die protestantische Reformation führte zur Reform auch des Katholicismus im 16. Jahrhundert, und der Jesuitismus mit seinem Erziehungssystem war neben dem Tridentinum der Ausdruck davon. Für eine Geschichte der Pädagogik genügt es aber um so mehr von jenem zu reden, da im übrigen die katholische Welt einfach zu den alten Domschulen zurückkehren zu wollen schien, die zum Behuf der Heranziehung von Klerikern an allen Kathedralen und grösseren Kirchen einzurichten in der 23. Sitzung des Tridentinischen Konzils befohlen wurde. Auch das wohl übrigens bereits auf Betreiben der Jesuiten. Nachdem 1552 Papst Julius III. diesen das Recht erteilt hatte, den Schülern an ihren (vollständigen) Kollegien die akademischen Grade eines Baccalaureus und Magisters, Licentiaten und Doktors zu erteilen, und man es überhaupt an Privilegien für den Orden nicht hatte fehlen lassen, bereitete sich das jesuitische Unterrichtswesen sehr rasch aus. Am leichtesten gelang ihm die Eroberung der katholischen Länder Deutschlands, wo er als willkommener Bundesgenosse und Helfer der Gegenreformation gegen den um sich greifenden Protestantismus angesehen wurde. Zu dem Behuf wurde auch 1552 in Rom selbst das *Collegium Germanicum* noch von Ignatius gegründet „zur Heranbildung frommer und gelehrter Priester für die deutschen Länder;“ *valde enim ad aedificationem Germaniae faceret, si intra paucos annos aliqui remitti possent, qui beneficia ecclesiastica cum doctrinae et virtutum augmento domum referentes, bonum Collegii Germanici odorem spargerent*, schreibt Ignatius. Dass diese Anstalt bald das Muster und Vorbild wurde für alle jesuitischen Kollegien und Seminarien, ist bekannt; deshalb ist es besonders wertvoll, dass uns durch Pachtler sowohl die ältesten Konstitutionen desselben aus dem Jahr 1552 als auch die späteren Statuten aus dem Jahr 1584 zugänglich gemacht worden sind. In Deutschland selbst fanden die Jesuiten sofort Eingang in Bayern: Peter Canisius vereinbarte mit Herzog Albert V. 1555 die Stiftung des Kollegs von Ingolstadt und Ignatius selbst besetzte dasselbe im letzten Jahre seines Lebens mit 18 Mitgliedern, darunter 12 Scholastikern; Dillingen und Würzburg folgten bald. Am Rhein finden sich die ersten Anfänge des Jesuitenunterrichts in Köln;

auch hier geht Canisius voran, 1557 wird ihnen ein Gymnasium zugewiesen, 1570 reformieren sie bereits die theologische Fakultät, 1578 erhalten sie ein eigenes *Collegium theologicum.* In Mainz besteht seit 1565 ein Kolleg, in Trier werden unter ihrem Einfluss 1562 die Statuten der Universität erneuert. Und wie in Deutschland so gelang es ihnen auch in Österreich, wo Prag schon 1556 ein Kollegium erhält. Dagegen leistete in Frankreich die Universität Paris entschlossenen Widerstand gegen ihr Eindringen; zwar konnte sie die Gründung des *Collegium Claromontanum* 1563 nicht verhindern, da die Regierung für die Jesuiten war. Als aber Heinrich IV. den Thron bestieg, gegen den sie lange genug agitiert hatten und die Attentäter auf denselben aus dem Kreise ihrer Zöglinge hervorgingen, wurden sie 1594 als Verderber der Jugend, als Störer der öffentlichen Ruhe und als Feinde des Königs und des Staates gezwungen, Paris und die andern Städte, wo sie bereits Kollegien hatten, zu verlassen; während dies in den Provinzen nur teilweise durchgeführt wurde, blieben sie bis 1609 von Paris ausgeschlossen, und als jetzt der König ihre Rückkehr erlaubte, begann der Kampf der Universität gegen diese Eindringlinge mit erneuter Heftigkeit. Dass diesem Widerstand vor allem Konkurrenzneid gegen die gefährlichen und gewandten Rivalen zu Grunde lag, denen die Jugend zuströmte, während die Hörsäle der Universität leer standen, liegt auf der Hand. Und darum war auch die Opposition erfolglos: zu Anfang des 17. Jahrhunderts hatten sie doch das ganze höhere Unterrichtswesen in Frankreich in ihre Hände gebracht und im Schulbetrieb die Erbschaft des Humanismus angetreten, ihn in ihrer Weise zum blossen Mittel für ihre kirchlichen und Ordenszwecke benützend.

Im ganzen aber zählten sie im Jahre 1616 in 32 Provinzen 372 Kollegien und 13,112 Mitglieder, während sie 1710 bei 19,998 Mitgliedern 612 Kollegien und 157 Konvikte und Seminarien besessen haben.

Wir haben jetzt nicht mehr nötig, uns über die Pädagogik der Jesuiten aus sekundären Quellen zu informieren, seitdem wir in Bd. 2, 5, 9 und 16 der *Monum. Germ. Paedagogica* die *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes* von G. M. Pachtler *S. J.* erhalten haben; für die obige Darstellung kommt Tom. I *Ab anno* 1541 *ad annum* 1599 und Tom. II *Ratio studiorum ann.* 1586. 1599. 1832 fast ausschliesslich in Betracht. Dazu vor allem noch Döllinger und Reusch, Geschichte der Moralstreitigkeiten in der römisch-katholischen Kirche seit dem 16. Jahrhundert 2 Bde. 1889. Ueber Pachtlers Publikation habe ich mich jedesmal nach Erscheinen der drei ersten Bände in der Deutschen Litt. Ztg. ausgesprochen. An sekundären Quellen nenne ich nur G. Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen 1863. Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings 1862; weiter Joh. Huber, Der Jesuitenorden 1873 und den von Georg Müller bearbeiteten Abschnitt über sie in Schmid's Gesch. d. Erziehung 3, 1. Buss, Die Gesellschaft Jesu 1853. Th. Ziegler, Geschichte der christl. Ethik 2. Ausg. 1892. Anderes habe ich dort angeführt, vieles hier absichtlich übergangen, so auch des Grafen Hönsbroech neuerliche Veröffentlichungen in den Preuss. Jahrbüchern, da sie uns gar nichts Neues gesagt haben. — Ich selbst hatte übrigens ab und zu Gelegenheit, im Unterricht Schüler aus Jesuitenanstalten kennen zu lernen. Beweisen auch solche einzelnen Fälle nicht viel, so habe ich doch in hohem Masse den Eindruck eines gedächtnismässigen und mechanischen Lernens erhalten, es fehlte den dort Erzogenen durchaus die eigene Initiative und die Lust zur Arbeit.

15. Anhangsweise soll hier noch kurz vom Volksschulwesen im 16. Jahrhundert gesprochen werden, da die Einrichtung desselben, soweit ein solches überhaupt existiert, auf die pädagogischen Anschauungen

und Bestrebungen der Zeit überhaupt ein Licht wirft, und überdies, wenigstens in den Städten, die Scheidung zwischen niederen und höheren Schulen keine streng durchgeführte war; wer in die lateinischen Schule ging, lernte hier auch lesen und schreiben, wenn diese Fertigkeiten nicht, wie z. B. in Zürich, beim Eintritt in dieselbe schon vorausgesetzt wurden. Im allgemeinen ist freilich aus dieser Zeit von Volksschulen nicht viel zu berichten; die alten Zustände dauern fort, höchstens dass der Rechenunterricht einen Schrit nach vorwärts macht; die Reformen galten zunächst nnr dem höheren Unterricht.

In der katholischen Welt liessen sich die Jesuiten die Erziehung der Jugend des niederen Volkes weit weniger angelegen sein als die der höheren Stände; auf das Volk im grossen zu wirken, dazu schien ihnen Predigt und Beichte geeigneter und ausreichend zu sein; ein aufgeklärtes und unterrichtetes „Volk“ konnten sie sich nicht einmal wünschen. Doch hat der Orden, in Befolgung einer Vorschrift des Tridentinischen Konzils, wonach die Kinder in den Elementen des Glaubens und im Gehorsam gegen Gott und ihre Eltern zu unterweisen seien, auch seinerseits Armenschulen gegründet; und durch einen der Patres, den schon genannten Peter Canisius erhielt die Schule den Katechismus, der den ganzen katholischen Volksunterricht beherrscht, während der *Catechismus Romanus* vielmehr ein Lehrbuch für die Pfarrer ist. Natürlich ist für beide Luthers Büchlein massgebend und vorbildlich gewesen. Allein sobald der Katholizismus in seinen Stammgebieten wieder hergestellt und dem Umsichgreifen des Protestantismus energisch Halt geboten war, erlahmte der Eifer der Jesuiten für die Volksbildung vollends ganz. Dagegen traten bald darauf andere, die Oratorier und namentlich der von dem Spanier Josef Calasanza († 1648) gestifteten Orden der Piaristen oder *patres piarum scholarum*, später die Schulbrüder la Salle's für die Jugend der unteren Klassen ein und gründeten eine Reihe von Armenschulen. Der Mädchenerziehung nahmen sich seit 1537 die Ursulinerinnen an, welche arme Mädchen in Elementarkenntnissen, Religion und weiblichen Arbeiten unterrichteten; die höheren Töchter wurden von den englischen Fräulein wesentlich in jesuitischem Geist erzogen. Auch andere Kongregationen wie die Schulschwestern de notre Dame machten sich auf diesem Gebiete verdient; immerhin blieb die ganze Thätigkeit fragmentarisch und vereinzelt.

Aber auch auf protestantischer Seite war der Same, den Luthers Wort ausgestreut hatte, nicht aufgegangen, seine Forderungen wurden nicht erfüllt. Auch hier dreht sich seit der Verbindung von Reformation und Humanismus alles nur um lateinische Schulen und um die Heranbildung für das geistliche und das weltliche Regiment, also um den höheren Unterricht. Nur daran hielt man fest, dass die Pfarrer, oder an ihrer Stelle die Küster, Sonntag nachmittags dem Gesinde und dem jüngeren Volk in der Kirche die Hauptstücke des Katechismus erklären sollten. Schon in der Apologie von 1530 konnte Melanchthon diese Kinderlehre als eine dem Protestantismus eigentümliche und überall mit Sorgfalt gepflegte Institution rühmen: *Apud nos*, heisst es Art. XV, *pueri canunt Psalmos, ut discant, canit et populus ut vel discat vel oret. Apud adversarios*

nulla prorsus est κατήχησις puerorum, de qua quidem praecipiunt canones. Apud nos coguntur pastores et ministri ecclesiarum publice instituere et audire pueritiam; et haec caerimonia optimos fructus parit. Was aber die Kinder so am Sonntag lernten, das sollten sie in der Woche nicht ganz vergessen. Darauf bedacht zu sein wäre eigentlich Sache der Eltern gewesen; aber weil diese ihre Pflicht meistens nicht erfüllen konnten oder wollten, so musste anderweitig dafür gesorgt werden. Der Pfarrer, der vielfach mehrere Dörfer zu pastorieren hatte, fand dazu keine Zeit, und so griff man nach dem Küster. Ihm wurde das Amt übertragen, Sonntags die Katechisation vorzunehmen, und auch auf einen gewissen Tag in der Woche sollte er mit den Kindern den Katechismus einüben und sie christliche Gesänge lehren. Der Katechismus und das Kirchenlied sind es also, und nicht wie Heppe [1]) meint, das Institut der Konfirmation und die aus den konfessionellen Streitigkeiten sich ergebende Notwendigkeit seines Glaubens sich bewusst zu werden, woran sich der Anfang einer allgemeinen religiösen Unterweisung des Volkes, aber — darum noch lange keine Volksschule anschloss. Für diese lagen die Verhältnisse nur in den grösseren Städten nicht ganz ungünstig; hier konnte man an schon Bestehendes, an die deutschen oder Schreibschulen anknüpfen; und so werden z. B. in Braunschweig neben den lateinischen auch zwei deutsche Jungenschulen in der Bugenhagen'schen Schulordnung von 1528 vorgesehen, deren Aufgabe es war, den Katechismus und gute Disziplin und Mores, deutsch Schreiben und Rechnen zu lehren, während das Lesen vorausgesetzt wird. Ebenso nahm sich in Strassburg der Rat seit 1530 der sogenannten Lehrhäuser an, liess sie visitieren und bestimmte, dass deren 6 für Knaben an gelegenen und bequemen Orten der Stadt sein sollten; und in Stuttgart hatte 1535 Herzog Ulrich der Stadt das Beginenhaus geschenkt, „dass sie darin die Lateinisch und Teutsch Schul halten."

Schwieriger als in den grösseren Städten lag die Sache auf dem Lande. Auch hier geht Württemberg mit seiner Schulordnung von 1559 voran. Die Thorheit des Herzogs Ulrich, der 1546 die deutschen Schulen in kleineren Städten zu Gunsten der lateinischen geradezu verboten hatte, war singulär und ohne Dauer gewesen; Herzog Christoph bestätigte vielmehr die noch bestehenden deutschen Schulen und erklärte sie — das ist wichtig — für eine Angelegenheit der Gemeinden; doch sollen die Lehrer, die zugleich Küster sind, vom Konsistorium bestätigt werden, nachdem sie sich einer Prüfung unterzogen und gezeigt haben, dass sie rechtgläubig seien, den Katechismus verstehen und auszulegen wissen, lesen, schreiben

[1]) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens sagt I, S. 12: „Aus dieser Wurzel, d. h. 1. aus dem evangelisch kirchlichen Glauben an die den einzelnen Gläubigen in seinem Heilsbesitz vollkommen sicher stellende Gnadenoffenbarung Gottes in Christo oder aus dem Glauben an die Vollkommenheit und Sicherheit der Taufgnade und 2. aus dem Begriffe und Bedürfnisse des evangelischen Gemeindegottesdienstes ist die eigentliche Volksschule erwachsen"; und dazu S. 25: „auf diesem Wege erwuchs einerseits aus dem Bedürfnisse des Konfirmanden-Unterrichts, beziehungsweise aus dem protestantischen Interesse an der Lehre (!) von der Taufgnade andererseits aus dem konfessionellen Interesse (zwischen lutherischer und reformierter Kirche) die eigentliche Volksschule." Die ganze Deduktion ist deswegen hinfällig, weil die Volksschule damals überhaupt nicht „erwachsen" ist.

und rechnen den Kindern beibringen können und selber eine leserliche Handschrift führen. Die Aufssicht über diese deutschen Gemeindeschulen wird dem Pfarrer übertragen. Die Unterrichtsgegenstände dieser oft nur im Winter gehaltenen Schulen mit 4 täglichen Stunden waren Lesen, Schreiben, Katechismus und Gesang, auch etwas Rechnen. Nach Melanchthons Vorgang in Sachsen werden auch hier drei Haufen gemacht, „so erst anfahen zu Buchstaben; so anfahen die Syllaben zusamen schlahen; wölche anfahen lesen und schreiben.“ Diese württembergische Schulordnung war wie schon gesagt für andere Gebiete Muster und Vorbild; doch fand der Abschnitt „von Teutschen Schulen“ in der Braunschweigischen Kirchenordnung von 1569 keine Aufnahme, ein Zeichen, wie wenig Interesse und Verständnis für die Begründung eines Volksschulwesens in jener Zeit vorhanden war. Anders in Kursachsen. Vor 1580 bestanden hier nur wenige deutsche Schulen, und wo sie bestanden, waren es meistens noch Privatschulen, die den lateinischen Schulen dadurch Konkurrenz machten, dass sie die nachlässigen Schüler derselben mit Vergnügen bei sich aufnahmen und jenen dadurch das Erträgnis des Schulgelds minderten; dagegen waren sie im Gegensatz zu den Lateinschulen, an denen ewiger Lehrerwechsel herrschte, stabiler und hatten daher oft eine gewisse Unterrichtstradition. 1580 verordnete nun die Kirchenordnung, dass jederzeit die Küstereien einer solchen Person verliehen werden sollen, die schreiben und lesen könne und wo nicht durch das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit besonders im Winter Schule halte, damit die Kinder in dem Katechismus und im Schreiben und Lesen etlichermassen unterwiesen werden möchten. Aber so schön und gut solche Verordnungen waren, es fehlte an Lehrern, und die Küster konnten trotz der Prüfungsvorschrift oft genug selbst nicht, was sie lehren sollten. Denn es gab noch keine Schullehrerseminare; die drei Musterschulen Württembergs in Stuttgart, Urach und Tübingen mit „drei frommen christlichen gotteseifrigen Teutschen Schulmeistern, die von der Hand gute Modisten (Rechenlehrer) und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleissig seien,“ waren zwar da, thaten aber wenig Wirkung. Und ausserdem war die Lage dieser Lehrer eine höchst prekäre, und da sie sich bestenfalls aus verkommenen Studenten und Lateinschülern rekrutierten, war auch ihr moralisches Ansehen ganz gering. Die Schullokale waren so elend, als die Lage des Lehrers, der die Kinder in seinem Familienzimmer unterrichtete. Und endlich hing es von Eltern und Kindern ab, ob diese kamen und geschickt wurden: einen Schulzwang gab es ja nicht; höchstens dass man das Versäumen des Katechismusunterrichts als Zeichen mangelnder Rechtgläubigkeit ansah und dadurch von theologischer Seite etwas wie einen moralischen Druck auf die Eltern ausüben konnte.

Auch besondere Mädchenschulen kennt die Reformationszeit, teils im Anschluss an schon Bestehendes, teils neuerdings gemäss der Forderung Luthers: 1528 sieht die braunschweigische Schulordnung für die Stadt vier Jungfrauenschulen vor, welche die Kinder 1—2 Jahre täglich 1—2 Stunden zu besuchen hatten, und in denen sie in Lesen, Katechismus und christlichen Gesängen unterrichtet werden sollten. Strassburg stellt den 6 Knabenlehr-

häusern 4 für Mädchen zur Seite. Die württembergische Schulordnung will für Mädchen wie für Knaben Schulen errichtet und beide Geschlechter getrennt unterrichtet wissen. Die Pommersche Kirchenordnung von 1563 ordnet wenigstens für die grossen Städte Jungfrauenschulen an. Dagegen werden in Kursachsen 1580 die Mädchen ganz bei Seite gelassen, was um so auffallender ist, als hier schon vorher für den Mädchenunterricht einiges geschehen war: auf dem Land werden sie an manchen Orten gemeinsam mit den Knaben unterrichtet; in kleineren Städten besuchten sie oft die lateinischen Schulen; auch übernahm da und dort die Frau oder Tochter des Lehrers oder Pfarrers diesen Unterricht. In Leipzig waren auch die weiblichen Arbeiten in den Lehrplan aufgenommen und der feinen, höflichen und züchtigen Geberde gedacht. Aus dem Jahr 1578 haben wir eine allerdings höchst einfache Schulordnung für eine Jungfräuleinschule zu Pirna. Und 1555 hatte man sogar, entsprechend den drei Fürstenschulen, drei höhere Jungfrauenschulen in Freiburg, Meissen und Salza eingerichtet, die freilich keine Dauer hatten.

So waren überall Keime da; aber es hätte eines besonders günstigen Bodens und einer besonders verständnisvollen Pflege, hätte vor allem des wärmsten Interesses bedurft, um sie zur Entwicklung zu bringen. In Wirklichkeit aber fehlte es an allem dem; und so gingen jene Keime nicht auf, und ging das Wenige, was da war, auch vollends zu Grunde — Hand in Hand mit der Verkümmerung und Verknöcherung des humanistischen Schulwesens und hier wie dort unter dem Einfluss derselben verhängnisvollen äusseren und inneren Bedingungen. Doch davon soll im nächsten Abschnitt die Rede sein.

Ueber diese dürftigen Anfänge von Volksschulen s. die Braunschweigischen Schulordnungen von Koldewey a. a. O., Vormbaum, Evangelische Schulordnungen im 16. Jahrhundert I, Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens 1858 (protestantisch befangen), Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik (katholisch befangen).

---

16. Überschauen wir zum Schluss die humanistische Bewegung von ihren Anfängen im 14. Jahrhundert bis gegen das Ende des 16. hin noch einmal, so tritt uns in ihrer Gestaltung und in ihren Zügen ein charakteristischer Wechsel entgegen. In Italien, wo sie begonnen, war es im Bruch mit dem kirchlichen Mittelalter eine neue Bildung im umfassendsten Sinne des Worts, eine ganze Weltanschauung gewesen. Der Weg zu diesem Neuen in Literatur und Kunst, in Wissenschaft und Philosophie, in Staat und Leben war die Wiedererweckung des klassischen Altertums; und sie führte naturgemäss auch hier zu einer ausgebreiteten gelehrten Thätigkeit und zu einer Umgestaltung des Jugendunterrichts und der Jugenderziehung. Im Übergang zu andern Völkern aber verlor sich jenes Umfassende zum Teil. Auch hier beginnt mit der humanistischen Bewegung allüberall die neue Zeit und eine neue Weltanschauung. Allein der Zusammenhang zwischen ihr als der Erneuerung der klassischen Studien und den anderen Gebieten des Wissens und des Lebens tritt nicht so unmittelbar in die Erscheinung. Während wir es selbstverständlich finden, dass in Italien auch die grossen Entdecker oder Staatsmänner oder Maler Humanisten sind, trennen sich im übrigen Europa die Bestrebungen: kaum dass wir

Regiomontanus, der Griechisch lernt und Mathematik lehrt, ausnehmen, dagegen vergessen und übersehen wir meist, dass Kopernikus (1473 bis 1543) ein Zeitgenosse von Erasmus, Kepler (1571—1630) nicht viel jünger als Frischlin gewesen ist und noch in die Zeiten von Johannes Sturm hinaufreicht. Ob sich die Faustnaturen des 16. Jahrhunderts den Alten oder der Kabbala oder der Alchymie zuwandten, immer war es doch dieselbe Sehnsucht nach der Natur, was sie trieb, und derselbe Sturm und Drang, der sich in ihrem verworren unsteten Leben, in ihrem krausen Aberglauben, in ihrem ungeduldigen Zauberwesen offenbarte. Dagegen zieht sich die eigentliche Beschäftigung mit dem klassischen Altertum rasch genug auf bestimmte Kreise, auf die Mitglieder der philosophischen Fakultät und auf den damit zusammenhängenden Schulunterricht zurück. In Frankreich freilich wirkt auch das unmittelbar befruchtend auf das Leben und auf die Entwicklung der nationalen Literatur und eine antikisierende und doch schon ganz modern klingende Staatslehre (Jean Bodin) fällt hier noch in das 16. Jahrhundert; und auch in England spürt man schon in Thomas Morus und noch bei Shakspeare und am Hofe der Elisabeth im nationalen Denken und Dichten diese Einwirkung. Auch in Deutschland fehlt es an solchen allgemeinen Wirkungen nicht: Hans Sachs schreibt 1527 eine Lucretia, 1530 eine Virginia, und Schuldrama und Volksdrama fallen das ganze Jahrhundert hindurch vielfach zusammen. Aber im ganzen bleibt doch hier mehr als anderswo der Humanismus eine gelehrte Angelegenheit und eine Sache der Schule; und selbst der Gedanke, dass man speziell in den Schriften der Griechen auch die realen Kenntnisse am besten habe und finde, wirkt der Beschäftigung mit der Natur und der direkten Beobachtung derselben geradezu entgegen, Dazu kam hier aber noch eines: der Humanismus steht nur wenige Jahre im Vordergrund des Interesses, die religiöse Frage tritt der Bildungsfrage voran, das Deutschland des 16. Jahrhunderts ist nicht das Land des Humanismus, sondern das Land der Reformation. Das war zunächst eine Beeinträchtigung des ersteren und wurde von seinen Vertretern, den einen Hutten ausgenommen, auch so empfunden; aus den Wortführern der Nation wurden philologische Professoren und lateinische Schulmeister. Und doch lag in dieser Verengung seiner Ziele und seiner Kreise die einzige Möglichkeit für ihn, sich dauernden Einfluss zu wahren. Der Humanismus ist durch und durch aristokratisch, die Reformation war in ihren Anfängen rein demokratisch, ganz volkstümlich. Daher war auch das Schulwesen, das sie organisierte und dem sie den Stempel ihres Geistes aufdrückte, so volkstümlich als möglich gedacht: eigentlich hätte es darum freilich die Volksschule sein müssen, die sie ins Leben rief, aber dazu ist es damals aus naheliegenden Ursachen nicht gekommen; wie es aber mit dem humanistischen Unterricht eigentlich von ihr gemeint war, das zeigen uns heute noch die lateinischen Schulen in Württemberg. So drang der Humanismus, dessen Unverträglichkeit mit dem Christentum auch auf protestantischem Boden zu entdecken erst den Pietisten und den Radikalen des 19. Jahrhunderts vorbehalten war, doch in die breitesten Schichten der Bevölkerung ein und liess die höhere Bildung, deren Träger er freilich blieb, neben den Geistlichen auch

dem weltlichen Regiment und den Söhnen der städtischen Handwerker zu gute kommen; in katholischen Ländern ist das nicht in demselben Masse der Fall gewesen, die Jesuitenschulen sind aristokratischere Anstalten als die protestantischen Gymnasien.

Dass aber diese Verallgemeinerung des lateinischen Unterrichts nicht zu einer höheren und reicheren Entwicklung der deutschen Bildung geführt hat, das hat verschiedene Ursachen. Zunächst ist daran die schulmässige Verengung des Humanismus unter den Händen von Sturm und seinen Nachfahren schuld: durch sie ist die ästhetische Seite der neuen Bildung zu einer gelehrt formalistischen geworden. Bei Agrikola ist der Humanismus Leben, bei Erasmus ist er Geist, bei Melanchthon ist er Wissen: in den Schulen dagegen wird er rasch genug zu einer toten und unlebendigen Aneignung von Formen und Phrasen, zu geistloser Nachahmung und leerer Virtuosität im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Zum zweiten aber ist der deutschen Bildung im 16. Jahrhundert die Entwicklung der Theologie verhängnissvoll geworden. Nach dem kurzen Blütensturm in den Jahren 1517—1525 hat nicht ohne Schuld von Luther selbst die Reformation rasch genug das Begeisternde des ersten Anlaufs abgestreift und wie ein Mehltau fiel die Orthodoxie auf die junge Pflanze herab. Dabei ist es doch kein Zufall, dass humanistisch gebildete Männer wie Melanchthon und Joh. Sturm als Vorkämpfer einer freieren und toleranteren Auffassung der neuen Religion aufgetreten sind. Das war der Gegendienst, den der Humanismus der Reformation zu leisten bereit war. Aber von lutherischen Zeloten wurde diese Opposition niedergeschrieen, und in der Konkordienformel der Buchstabe zum bindenden Gesetz und zum papiernen Papst erhoben. Und nun wurde von einer gewaltthätigen alles beherrschenden Geistlichkeit auch die Schule und der Schulhumanismus in den Dienst der reinen Lehre genommen, und damit die neue Bildung noch einmal verengt zum blossen Vorbereitungskurs für das theologische Studium; namentlich das Griechische, das von den deutschen Humanisten zuerst mit begeisterter Liebe aufgenommen und gepflegt, aber allerdings schon unter dem Latinismus Sturms zurückgedrängt worden war, musste die theologische Oberherrschaft fühlen und verdankte seine Beibehaltung im Schulunterricht nur noch dem Neuen Testament. Zum dritten endlich waren es die politischen Verhältnisse, die in Deutschland eine humanistische Bildung im weitesten Sinn nicht haben aufkommen lassen: der spanische Kaiser, der deutsches Herz und deutsche Gewissensnot nicht verstand; dann der Bauernkrieg, der Luther rückwärts gehen machte und seine frei und geistig gedachten Volkskirchen zu fürstlichen Landeskirchen veräusserlichen liess; und endlich die kirchliche Spaltung, welche die politische nicht erst schuf, aber vermehrte und verfestigte und in blutigen Kämpfen den Riss unheilbar werden liess bis auf diesen Tag.

Und dennoch, die saure Schularbeit, in welche sich in Deutschland der Humanismus zusammengezogen und vergröbert hat, ist von unserem Volk und seiner Jugend nicht umsonst gethan und geleistet worden; nur später als anderswo sind auch hier ihre Früchte gereift. Was in der Schule getrieben wurde, waren doch die — Humaniora; und so wenig von

dem Geist der Alten dabei mitgeteilt werden mochte, etwas davon blieb doch immer an der Form haften und mit ihr verbunden; und daher bedurfte es im 18. Jahrhundert in Deutschland keines Bruches, keines Neuen. sondern wiederum nur einer Renaissance und Wiederauferweckung, einer Erneuerung des vorhandenen Humanismus, um dann die Neuhumanisten zu freien Geistern werden und sie die halbverlorene Schlacht des 16. Jahrhunderts mit besserem Erfolge noch einmal schlagen zu lassen. So erntete in Literatur und Philosophie, in Religion und Theologie das 18. Jahrhundert doch noch die Früchte von dem, was das deutsche Volk 200 Jahre lang in seinen humanistischen Schulen gelernt und getrieben hatte.

Fragt man aber, wieviel diese neue Bildung bei ihrem Kommen im 15. und 16. Jahrhundert beigetragen habe zur Versittlichung unseres Volkes, so ist die Antwort darauf schwer. Wer will denn eine ganze Zeit auf ihre Sittlichkeit hin schätzen und werten? Dass sich unter den Menschen der Renaissance in Italien berüchtigte Verbrecher finden und viel Selbstsucht, Genusssucht, Frivolität und Skrupellosigkeit sich breit macht, wissen wir alle; dass es auch unter den deutschen Humanisten an „Verlumptheit, Liederlichkeit, Oberflächlichkeit, Selbstüberschätzung“, an Streitsucht und Eitelkeit nicht gefehlt hat, hat uns nicht erst Nerrlich sagen müssen. Aber die Weisheit ist alt wie die Welt, dass es nur durch den Sündenfall hindurch zur Erkenntnis des Guten und Bösen geht. Der Weg aus dem träumenden Mittelalter hinaus in die Helle der modernen Welt und ihres Selbstbewusstseins führt durch Zweifel, Irrtum und Schuld. Im Sturm und Drang, im gährenden Durcheinanderwogen dieser werdenden Zeit da musste auch viel Wertloses und Schmutziges an die Oberfläche kommen. Und dann: Jahrhunderte hindurch war das Individuum unfrei am Gängelband von der Kirche geführt worden, nun riss es sich los und verlor damit vor allem den sittlichen Halt der Autorität; Jahrhunderte lang hatte ihm die Kirche den Unwert des Irdischen aufgeredet, was Wunder, da die Freude an diesem Irdischen erwachte, dass man nun wie losgelassen auch von den verbotenen Früchten lüstern und leidenschaftlich naschte. Das Individuum war auf sich gestellt, es musste erst lernen, sich selbst Halt und Stütze zu werden und sich eine neue *sodalitas* und *societas* in Staat und Gesellschaft schaffen. Und wenn Schiller der sittlichen Erziehung die ästhetische vorangehen lässt, so war auch jetzt zuerst dieser ästhetische Kursus durchzumachen, um dem sittlichen Geist die Wege zu ebnen. Endlich aber, wenn ich mir die grössten Vertreter des deutschen Humanismus ansehe, Agrikola, Wimpfeling, Erasmus, Melanchthon, waren denn das keine guten Menschen? Und selbst Hutten — in keiner Tragödie fehlt es an Schuld, aber die tragischen Helden dürfen weder in der Poesie noch in der Geschichte ganz schuldig und ganz böse sein. Und darum sage ich trotz aller Nachtseiten und dunklen Flecken mit ihm von jenem humanistischen Zeitalter: es war doch eine Lust zu leben! Unser deutsches Volk hat keinen Grund, sein sechszehntes Jahrhundert mit Humanismus und Reformation zu verleugnen oder zu bedauern: der ästhetische Kursus und der religiöse Kursus, sie haben ihm beide gut gethan.

Dritter Abschnitt.

Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen.

Es ist nicht die Freude an der poetischen Form und darum ein absichtlich Gesuchtes, sondern die Verlegenheit, für solche Zeiten des Übergangs, wie sie in einer Geschichte der Pädagogik das 17. und der Anfang des 18. Jahrhunderts repräsentieren, eine zutreffende Überschrift zu finden, was mich an die Stelle einer solchen die obigen Verse Schillers setzen lässt: sie besagen alles und verpflichten vorläufig zu nichts. Denn die Signatur der Zeit ist eben die, dass ein Bestehendes alt wird und verfällt, ein Neues an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Formen aufkeimt, trotz aller solcher Anläufe aber das Ganze doch immer nur ein Trümmerfeld bleibt. Der Neubau, der ein Doppelbau wird, kommt erst durch die geistigen Strömungen des achtzehnten Jahrhunderts zu stande. Geistige Strömungen allgemeiner Art sind es aber auch schon in dieser hier zu behandelnden Zeit, welche das im 16. Jahrhundert geschaffene Erziehungssystem entwurzeln und rasch veralten lassen und zu allerlei neuen Versuchen und Bestrebungen auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts einladen. Wir dürfen über diesen jenes Allgemeine nicht ausser Acht lassen, müssen vielmehr gerade hier über die Grenzen unseres engeren Gebietes wiederholt hinausgreifen: das vom Humanismus geschaffene Schulwesen bleibt bestehen, aber es vegetiert nur noch und das Interesse wie der Zeit selbst so auch der geschichtlichen Betrachtung wendet sich daher gerne von ihm ab und den Reformen zu, die eben nur aus den Wandlungen der Weltanschauung im ganzen zu verstehen sind.

1. Der Humanismus musste bei seiner ausgeprägten Freude an der Form mit Notwendigkeit zum Virtuosentum führen, das uns schon in Johannes Sturm charakteristisch entgegentritt, doch seinen typischen Vertreter erst in Nikodemus Frischlin (1547—1590) gefunden hat. Allein in diesen Männern war doch noch etwas, war noch viel von dem ursprünglichen Geist des Humanismus, die Freude, das Interesse, das Leben und Weben in der Sache. Als aber im Luthertum, wie schon in Luther selbst, die orthodoxe Richtung die Oberhand gewann und so der Protestantismus immer konfessioneller wurde und alles Gewicht auf die Rechtgläubigkeit legte, da drängten die polemischen Interessen gegen die alte Kirche auf der einen,

gegen die weiter links stehenden Kirchen und Sekten auf der andern Seite alles übrige zurück und Hörsäle, Lehrzimmer und Kirchen hallten wieder von der zelotischen Forderung reiner Lehre; und vielfach verzichtete man auf die Mitarbeit tüchtiger Männer auch an Universitäten und Schulen nur deshalb, weil sie einem Pastor *loci* nicht orthodox genug schienen oder die Konkordienformel mit ihren vielen Anathemata nicht unterzeichnen mochten. Das veränderte mit Notwendigkeit auch die Stellung der Zeit zum Humanismus: man interessierte sich nicht mehr für ihn, man hatte kein Herz mehr für die klassischen Studien, das zeigt sich bei ihren eigenen Vertretern. In jenen Virtuosen war doch noch Formenfreude, ästhetisches Gefühl, Lust am Können gewesen; jetzt kommt die Zeit der Epigonen, und diese Epigonen sind Handwerker, denen die Freudigkeit und die Lust abhanden gekommen ist; und ebenso auch der Geschmack; und so tritt an die Stelle der virtuosen Formenfreudigkeit ein lederner Formalismus, die tödlichste Langeweile bei Lehrenden und Lernenden. Es war ja auch in der Religion und Theologie nicht besser; auch da war es mit der gefühlsmässigen Erfassung zu Ende und an ihre Stelle war eine rein verstandesmässige Auffassung getreten: nicht dass geglaubt wurde, war die Hauptsache, sondern was geglaubt d. h. für wahr gehalten und dass richtig geglaubt wurde. Verstandesmässige Richtigkeit — darum drehte sich alles. Und das führte auch im Unterrichtsbetrieb zur Betonung grammatischer Korrektheit, als ob darauf alles ankäme. Dabei ging aber Herz und Gefühl leer aus und schwand Geist und Interesse dahin, es blieb nur noch die leere Hülse einer korrekten Form. Und auf die Dauer nicht einmal diese. Form und Inhalt lassen sich nun einmal nicht so trennen, dass man jene festhalten und diesen als gleichgültig bei Seite setzen kann: gerade weil die theologischen Interessen überwucherten, kam schliesslich auch nicht mehr so viel auf die Form an, in der sich die orthodoxen Gedanken bewegten: wie das jesuitische so wurde auch das protestantische Latein wieder ein schlechtes Latein. Eine neue Scholastik kam auf, und wie man früher über die Universalia gestritten und disputiert hatte, so hallten jetzt die Hörsäle wieder vom Zank um die *communicatio idiomatum* in der Christologie. Und für diese theologischen Subtilitäten und Quisquilien bedurfte es auch jetzt wieder eines Latein, das einem Cicero oder Horaz unverständlich gewesen wäre, also „barbarisch“ war. Und dass es mit dem philosophischen Unterricht nicht besser bestellt war, das zeigen z. B. die von Sigwart veröffentlichten Proben aus dem *Kollegium logicum* des Tübinger Professors Jakob Schegk. Aus diesen Hörsälen aber kamen die Männer, welche als Lehrer an den Schulen den Humanismus vertreten sollten: der Humanismus hatte die mittelalterliche Scholastik überwunden, jetzt wurde diese durch die Neoscholastik an ihm wieder gerächt; flügellahm und matt, inhaltsleer und formalistisch, freudlos und unerfreulich, langweilig und geschmacklos — so stellt sich uns das Unterrichtswesen dieser Zeit dar.

Und dazu kam nun in Deutschland dreissig Jahre lang der Schrecken eines Religions- und Bürgerkrieges, wie er grausamer kaum jemals ein Volk heimgesucht und bis ins innerste Mark zu Grunde gerichtet hat. Während die Kriegsfurie durch die deutschen Lande losgelassen tobte,

konnte von Schule und Schulehalten, von Wissenschaft und Studium fast nirgends mehr die Rede sein, die Schüler blieben aus, die Lehrer liefen weg und niemand kümmerte sich darum. Wo es ausnahmsweise anders war, da musste man den Ort für besonders begünstigt halten oder doppelt den preisen, der das Bestehende zu erhalten oder gar bessernde Hand anzulegen versuchte. Und nach dem Krieg, dass Gott erbarm! wie sah es in den Städten und Dörfern, in den Landschaften und Fürstentümern aus! Die ganze Existenz galt es neu zu bauen, den Kampf ums nakte Dasein zu führen, in völliger Verarmung sich zurecht zu finden und zu beschränken; stumpf und roh und verwildert waren die Menschen geworden, armselig und klein die Welt, in der sie lebten. Dass unter diesen Umständen die Schule zu kurz kam, versteht sich von selbst: für sie hatte man noch lange kein Geld, und für sie hatte man längst kein Interesse mehr. Sie musste ja sein, gut, so liess man sie gehen, wie es Gott gefiel oder nicht gefiel, und billig und schlecht war für sie gerade genug. Man fuhr im alten Geleise fort, man lernte Lateinisch und Griechisch weiter, man blieb „humanistisch"; aber die alten Geleise waren völlig ausgefahren, das Lateinische und vollends das Griechische war schlecht und dürftig, konnte doch damals der Hamburger Rektor Jungius, der die Reinheit des neutestamentlichen Griechisch anzweifelte, von Wittenberg aus belehrt werden, dass es eine Gotteslästerung sei, die hl. Schrift oder vielmehr den hl. Geist, der in ihr zum Wort gekommen, einiger *barbarismi* zu bezüchtigen. So war dem Humanismus jene *humanitas* völlig abhanden gekommen, die ihn allein auf die Dauer existenzberechtigt machen und erhalten kann. Man wusste in der That nicht mehr, wozu man lernte, was man lernte.

Es liegt mir nahe, diesen Verfall und Tiefstand des althumanistischen Schulwesens in den ersten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts an der Weiterentwicklung des protestantischen Gymnasiums zu Strassburg mit ein paar Strichen zu illustrieren. Bis 1604 hatte man an der in den 60er Jahren des 16. Jahrhunderts festgestellten Schulverfassung Sturms festgehalten, von da ab beginnt in immer rascherem Tempo ein beständiges Ändern und Umbilden, weil die Zustände immer unbefriedigender wurden. Mit Recht sagt daher Bünger in seiner Biographie des Strassburger Professors Bernegger: „Es gemahnt an den Zustand eines unheilbar Kranken, wenn man sieht, wie in immer kürzeren Abständen neue Heilversuche an der Schule vorgenommen und immer gleich nach erfolgter Kur dieselben Klagen laut werden." 1604 handelte es sich im wesentlichen nur um eine straffere Organisation und was schon schlimmer war, um die orthodoxe Haltung der Lehrer. Dagegen blieb das lateinische Ziel, das den Lehrern mit den Worten ans Herz gelegt wurde: „sie sollen ihre *repetitiones, resolutiones* der *autorum* und andere *exercitationes* mit Fleiss halten, besonders den *usum latini sermonis* durch die *onomastica, dialogos, actiones comicas et tragicas, exercitia declamandi et disputandi*, auch im Gespräch mit Fleiss und Ernst treiben, sowie durch die *decuriones* darauf Achtung geben, dass nur lateinisch geredet werde." Aber schon 1619 dachte man, zum Teil freilich im Zusammenhang mit der bevorstehenden Erhebung der Akademie zur Universität, aufs neue an „eine gedeyliche Verbesserung vieler

bei hiesiger Schul eingeschlichenen und überhandt genommenen *defectus* undt mengel." Von allen *professores publici* und *classici praeceptores* werden demnach Gutachten eingefordert. Nach diesen fehlte es an tauglichen Lehrern, weshalb einer von den Professoren die Einrichtung eines Seminars fordert, „auss welchem man jederzeit taugliche Leute nehmen könnte," die vor allem in den *artes logicae* und den *humaniora* zu unterweisen wären. Auch über die Unterrichtsmethode wird geklagt, es werde zu viel diktiert und zu wenig korigiert; und so kam es dann freilich, „dass der *praeceptor primae classis* seinen *discipulis* in einem *exercitio* woll zwantzig und mehr grobe *vitia Grammaticalia* zeigen kann, da doch dieselben solches an den Schuhen sollten zerrissen haben;" und wenn ein anderer meint, dass „die *orationes Ciceronis* für Prima gar zu schwer seien; wer sie explizieren solle, der müsse ein guter Jurist sein," so sieht man, wie weit es der rhetorisierende Formalismus Sturms unter den Händen geistloser Lehrer gebracht hatte; hiess es doch, wie von vielen andern, so auch von den Schülern des Strassburger Gymnasiums: *Argentoratenses mali grammatici!* Und für diesen Ausfall in der Grammatik entschädigte nicht etwa die Einführung in den Inhalt und in die Sache; davon war ja keine Rede. Auf Grund dieser Gutachten erschien dann — allerdings erst 1623 — ein neuer Lehrplan, der auf die *elegantia latine loquendi* verzichtet und sich mit der grammatischen Korrektheit begnügt; für die einzelnen Klassen aber wurden die Leistungen so festgesetzt, dass man durchschnittlich je um eine Stufe tiefer griff als bisher. Namentlich wurde die Lektüre verkürzt; erst in Sekunda kommt man zu den Reden Ciceros, und dabei ist es „nicht eben vonnöten, dass sie eine *Orationem* von Anfang bis zu Ende *continue* ausführen, sondern viel besser, dass sie auss dieser und jener *formas exordiorum* weissen und erklären; *item* auss anderen andere *formas narrationum, confirmationum et perorationum;* denn „das Inculcieren der *Praecepta Grammatica*", wozu dann in der Prima der *usus Dialecticae et Rhetoricae* hinzukam, war die Hauptsache. Wenn dabei die Akkommodation *ad captum discipulorum* und das Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren betont wird, so sehen wir darin wohl schon den Einfluss Ratkes; und ebenso zeigt die bessere Pflege der Mathematik das Heraufziehen einer neuen Zeit. Dagegen ist die Verselbständigung und Vermehrung des Religionsunterrichts und die Einführung von *Hutteri loci communes* nur ein Zeichen des wachsenden Einflusses der lutherischen Orthodoxie auch auf die Schule: der Religionsunterricht wird theologisch. Und trotz mancher guten pädagogischen Winke und Vorschriften fehlte doch auch hier, was Koldewey an der Braunschweigischen Schulordnung von 1596 vermisst, „jeder Fortschritt, jeder Keim zu einer frischeren und lebendigeren Gestaltung der Lehrweise."

Aber kaum war diese Neuordnung durchgeführt, so begannen die Klagen aufs neue. In unserem Gymnasium, schreibt Bernegger, „ist es Sitte, den Schülern kaum dass sie die Anfangsgründe der Grammatik kennen und auch nur einigermassen im Lateinischen geübt sind (ans Griechische und Hebräische wagen sich leider überhaupt nur sehr wenige), schon dialektische und rhetorische Spitzfindigkeiten aufzugeben, dass toll zu sein scheint, wer von diesem offiziellen Brauche in seiner Privatmei-

nung abweicht. Wahrlich mich dauern die armen Schüler, die so viel gute Stunden des blühendsten Alters in diesem Dorngestrüpp, der Weide dürrer Geister, verwenden oder vielmehr verlieren müssen." Und so kam unter dem Einfluss dieses Kritikers 1634 eine neue *reformatio* und *restauratio Gymnasii Argentoratensis* zu stande, die teils aus pädagogischen, teils aus finanziellen Gründen die bisherigen 10 Klassen auf 7 reduzierte, von denen die vier oberen das obere Gymnasium ausmachten und von fünf Lehrern, dem *Logicus*, *Rhetoricus*, *Graecus*, *Latinus* und *Poeta* administriert werden sollten; auch die Lehrbücher wurden festgesetzt und namentlich gegen die Unsitte geeifert, mit drei bis vier Seitchen eines Autors ein ganzes Semester hinzubringen; im übrigen aber blieb das Ziel des Sprachunterrichts die grammatische Korrektheit. Von Interesse ist dabei auch die Erwähnung der *Paedagogi privati*, welche den Schülern bei ihren Hausarbeiten helfen mussten und ihnen dabei vielfach Verkehrtes oder Andersartiges nach anderer Methode beibrachten. Aber schon 1636 kamen neue Klagen und 1637 neue Änderungen des Lehrplans, und an der 100jährigen Jubelfeier der Anstalt konnte ein Redner nur den kläglichen Zustand der Schule konstatieren, die durch die Trennung von der Unversität seit 1621 in Missachtung gekommen sei und unter dem Unfleiss, der Zuchtlosigkeit und Frechheit der Schüler, der Zwietracht und Unbotmässigkeit der Lehrer, die wie Gladiatoren in einer Fechtschule mit einander leben, schwer zu leiden habe. Was aber diese Redner selbst nicht sagen konnten, die Hauptschuld am Niedergang der Schule hatte neben der Ungunst der Zeiten die Mittelmässigkeit der Lehrer, selbst der hervorragendsten unter ihnen. Es war Epigonenzeit. Wenn wir das Lebensbild eines Matthias Bernegger ansehen, der durch sein Interesse für mathematische Studien und für Geschichte doch auch erfreulich moderne Züge aufzuweisen hat, welche Geistlosigkeit und Öde, welche Langeweile und Geschmacklosigkeit bei diesem Reformator der Schule und Orator und Deklamator der Universität! Und vollends der Mittelschlag dieser lateinischen Pädagogen aus der Zeit des 30jährigen Krieges, wie er sich uns in dem unermüdlichen Verseschmied Samuel Gloner darstellt, „mit ihrer eingebildeten geistigen Überlegenheit über den gemeinen Bürgersmann, ihrem schulmeisterlichen Dünkel, ihrer submissesten Devotion vor den Gewalten in Staat und Kirche, mit gar zu wenig von jener Charakterfestigkeit und Manneswürde, ohne welche wir uns denjenigen, dem das hohe Amt eines Jugenderziehers anvertraut ist, gar nicht mehr denken mögen"; und das alles, fügen wir hinzu, in beständigem Kampf mit Hunger und Not, mit Missachtung und Enttäuschungen aller Art. Arme Zeit! arme Menschen! arme Schule!

Die Schilderungen des Verfalls der Strassburger Anstalt entnehme ich den beiden Monographien von Dr. C. Bünger, Matthias Bernegger. Ein Bild aus dem geistigen Leben Strassburgs zur Zeit des dreissigjährigen Krieges 1893, und von Dr. R. Reuss, M. Samuel Gloner, ein Strassburger Lehrerbild aus den Zeiten des dreissigjährigen Krieges (in der Festschrift z. Feier d. protest. Gymn. zu Strassburg 1888). Dazu vgl. Koldewey a. a. O. und Chr. Sigwart, Ein *Collegium logicum* im XVI. Jahrhundert 1890.

2. Unter den pädagogischen Reformern aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts werden neuestens mit Vorliebe auch Johann Valentin Andreä und Johann Balthasar Schupp genannt. Mit Unrecht, wie ich

glaube, wenn man von einem Mann der Reform neben guten Einfällen und Ideen auch ein wirksames Eingreifen und einen bestimmenden Einfluss auf die Gestaltung des Schulwesens seiner Zeit verlangt. Dagegen sind uns die beiden Männer, der eine im Süden, der andere im Norden unseres Vaterlands, vollwertige Zeugen für den Verfall und die Verkommenheit der Schulzustände im ganzen Reich. Weil sie einen offenen Blick für die Schäden und Nöte ihrer Zeit besassen und mit gesundem Menschenverstand bald witzig und humoristisch, bald ernsthaft und strafend Kritik übten, dürfen und müssen wir sie hören. Andreä (1586 bis 1654) ist als Theologe ein Vorläufer Speners, obwohl strenger Lutheraner doch dogmatischen Streitigkeiten abhold und vielmehr Vertreter eines praktischen Christentums, wider Willen bekanntlich auch als Satiriker der Begründer des Geheimbunds der Rosenkreuzer. In seinem *Menippus sive dialogorum satyricorum centuria, inanitatum nostratium speculum* vom Jahr 1618 wendet er auch gegen die Schulen und die Schulgelehrsamkeit seiner Zeit die scharfen Pfeile seines Spottes. Was er dem Schulunterricht vorwirft, das ist neben dem Mangel einer wahrhaft religiösen Erziehung vor allem die geistlos scholastische Art des Lehrens und die praktische Wertlosigkeit des Gelernten. Die Magister, Grammatiker, Dialektiker und Rhetoriker sind abgeschmackte Pedanten, die es bedauern, dass Jesus uns nicht statt des Evangeliums eine lateinische Grammatik hinterlassen hat, wortreiche Nomenklatoren, die sich einen aristotelischen Himmel schaffen, keinen christlichen, unpraktische Kleinigkeitskrämer, die vor lauter Gelehrsamkeit nicht verstehen, was ein gewöhnlicher Bauer versteht, schlagfertige Prügelmeister, die selbst nichts Rechtes wissen und darum auch nichts Rechtes lehren können. Und doch kommt in der Schule alles auf den Lehrer an; gerade daran aber krankt die Schule, dass sie keine tüchtigen Lehrer hat. Und nun entwirft Andreä von dem Durchschnitt derselben ein recht düsteres Bild: „wie unreif ihr Alter, wie ungebildet ihr Urteil, wie roh ihre Strenge ist; dazu ihre vorlaute Art, ihr rasches Aufbrausen, ihr unvergorenes Wissen, das Umsichwerfen mit geschmacklosen Sentenzen, die sie von oben herab diktieren, und ihr anmassendes Wesen; dazu kommen garstige Gewohnheiten, veraltete Formeln, die sie immer wiederkäuen, ungereimte Traditionen beim Unterricht, massloser Eigensinn, Geschwätzigkeit, Eitelkeit, Dummheit, lauter Dinge, die ihnen die allgemeine Verachtung zuziehen." Die Schuld daran aber tragen die Universitäten, für die er darum einen Herkules herbeisehnt, um diese unflätigen Augiasställe zu reinigen; das auf ihnen Gelernte ist wertlos; an Leib und Seele verdorben verlassen viele Studenten die Hochschule; denn die Professoren begnügen sich zu diktieren und kümmern sich um die Einzelnen gar nicht.

Wir werden uns daher nicht wundern, wenn Andreä in seiner *Reipublicae christiano-politanae descriptio,* einer freilich sehr ins Enge und Kleinliche gezogenen Utopie nach dem Vorbild von Campanella's Sonnenstaat, die Erziehung auf ganz neuen Boden stellen will und neben den humanistischen Fächern vor allem Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft erteilen lässt. Aber um dieses Positive ist es uns hier nicht zu

thun und daher wenden wir uns von Andreä zu Schupp (1610—1661), der später als jener aus dem Norden unseres Vaterlands ganz ähnliche Klagen laut werden lässt. Auch ihm ist die unpraktische Gelehrsamkeit verhasst; namentlich scheint ihm die lange Beschäftigung mit dem Lateinischen reine Verschwendung von Zeit und Mühe, da „man oft 12 und mehr Jahre zubringet mit der Grammatik der lateinischen Sprache“; ein tüchtiger Lehrer sollte in einem Jahr lateinisch lehren, dann könnte „die edle Zeit zu so vielen andern nützlichen und nötigen Dingen employieret werden.“ Dazu rechnet er auch die Muttersprache; denn er, der beliebte und volkstümliche Kanzelredner, zieht die deutsche Beredsamkeit der lateinischen Eloquenz bei weitem vor. Auch behandeln die klassischen Autoren meistenteils hohe Sachen, welche die Knaben nicht begreifen können oder die bei uns heutiges Tages nicht im Gebrauch sind. Über Aristoteles urteilt er wie Luther: „es sei kein schädlicher Mensch jemahls auff der Welt gewesen als Aristoteles; denn er hat gemacht, dass wir in den Schulen so viel Sophisten und in der Kirche so viel böse Christen haben“. Namentlich eifert er gegen die Methode des Diktierens auf den Universitäten: „nunmehr nachdem man keinen Mangel hat an Büchern, frage ich, wozu das nötig sei, dass ein jeder Schulmeister seinen *Auditoribus* will ein neue Grammatik, ein neue Logik, ein neue Physik diktieren: wäre es nicht besser, dass sie sagten, in *Logicis* leset den und den, in *Physicis* den und den; was du nicht verstehest, das frage. Wozu martert und plagt man denn unterdessen das arme Volk mit dem verdriesslichen Schreiben?“ So scheinen dann freilich auch ihm die Universitäten Schuld daran, dass wir so schlechte Schulmeister haben; denn auf die Frage, was ein Student sei, antwortet er: *animal aut nihil aut aliud agens,* und entwirft ein recht dunkles Bild von dem Pennalismus und der Roheit der Studenten, der Käuflichkeit der akademischen Grade und dem Übermass der wertlosen Disputationen über alles Mögliche und Unmögliche. Aber es ist doch nicht bloss die Mangelhaftigkeit der Universitäten, deren Weisheit Schupp wenig ästimiert; sondern dass die Lehrer schlecht sind, hängt auch mit ihrer äusseren Stellung zusammen. Die Fürsten meinen genug gethan zu haben, wenn sie „einige Bröcklein vom Kirchengut nehmen, um ein paar Schulmeister zu erhalten, lieber aber verschwenden sie das Geld an Gaukler und an Komödianten“; und darum erhalten die Lehrer „für Eselsarbeit Zeisigfutter.“ So werden natürlich und „oftmals die allergrössten Esel zu Schulmeistern gebraucht, und wenn einer nirgends fortkommen kann und weder zu sieden noch zu braten versteht, so sagen die grossen Politiker, er muss sich behelfen, er muss einen Schuldienst annehmen, bis er sieht, wie man ihm weiter helfe.“ Daher war es auch thatsächlich kein Wunder, dass die Lehrer möglichst schnell von ihrem Schulamt loszukommen suchten; in Wolfenbüttel z. B. wirkten von 1569—1634 nicht weniger als 18 Rektoren, so dass also die durchschnittliche Amtsdauer eines solchen wenig mehr als 3½ Jahre betrug, und die Gesellen blieben gewöhnlich noch kürzer. Sie waren ja meistens Kandidaten des Predigtamts, welche das Lehramt nur als Übergang zur Pfarre betrachteten. Da meint nun Schupp in Vorwegnahme späterer Entwicklungen: „solange

die Einbildung währet, dass der *Status scholasticus* notwendig müsse verbunden sein mit dem *Statu ecclesiastico*, solange werden keine guten Schulen in Deutschland sein; die Leute meinen oftmals, wenn Einer wohl predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder die Grammatik lehren solle." Dass mit diesen Forderungen eines von der Kirche abgesonderten Lehrerstandes und einer Besserstellung der Lehrer, zusammen mit einer Umgestaltung der Universitäten, der Nagel auf den Kopf getroffen war, ist leicht ersichtlich; aber es dauerte noch lange, bis sie erfüllt wurden; und so lange blieb auch der miserable Zustand der deutschen Gelehrtenschulen im wesentlichen ungebessert.

Ausser den im Text erwähnten Schriften ist von Andreä noch zu nennen *Theophilus sive de christiana Religione sanctius colenda*, und *Vita temperantius instituenda et Literatura rationabilius docenda. Consilium cum paraenesi ad Ecclesiae Ministros et nonnullis aliis ad restituendas res lapsas pertinentibus* 1649. Von Schupp gehören hieher Ambassadeur Zipphusius auss dem Parnass wegen des Schulwesens abgefertigt an die Churfürsten und Städte des h. römischen Reiches, gewöhnlich „vom Schulwesen" genannt; und der unterrichtete Student. Ueber die Pädagogik beider vgl. zwei Abhandlungen von Herm. Bender, Gymnasialreden nebst Beiträgen z. Geschichte des Humanismus und der Pädagogik 1887; über Andreä den Abschnitt in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 2 von J. Brügel; über Schupp das Buch von Theodor Bischoff, Joh. Balthasar Schupp. Beiträge zu seiner Würdigung 1890.

3. Aus dem über Andreä und Schupp Gesagten ist ersichtlich, woher ihre Kritik stammt, wiewohl wir uns nur auf das Negative beschränkt haben. Bei beiden bildet eine von der orthodoxen abweichende Stellung zur Religion den Ausgangspunkt: statt auf Rechtgläubigkeit dringen sie auf praktisches Christentum, und damit geht überhaupt eine praktische Richtung, ein Wertlegen auf das für das Leben brauchbare, ein utilitaristischer Zug Hand in Hand. Im Zusammenhang damit betont Andreä im Unterricht die Realien, wie er sich denn selbst auch für Mathematik lebhaft interessiert hat, und fordert Anschaulichkeit in deren Behandlung; dass man den Ohren lieber traue als den Augen, bezeichnet er als die allgemeine Krankheit in den Schulen seiner Zeit. Beide endlich, namentlich aber Schupp in seinem „Teutschen Lehrmeister" treten für die deutsche Sprache ein. „Die Weisheit ist an kein Sprach gebunden. Warumb solt ich nicht in Teutscher Sprache ebensowohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer? Worzu ist die Lateinische Sprach einem in Oberteutschland nütz"? Nicht in lateinischer, sondern in deutscher Wohlredenheit sollte der Professor Eloquentiae die Jugend üben; denn in ihrer Muttersprache könnten sie leichter zur *perfection* gebracht werden als in einer fremden Sprache. Durch diese Gedanken berührte sich Schupp mit den Bestrebungen der kurz zuvor entstandenen Sprachgesellschaften, deren Geschmacklosigkeiten und Übertreibungen er zwar verspottet, deren gutes Recht und deren grosse Verdienste er aber anerkennt. In diesen Sprachgesellschaften machte sich der ausschliesslich lateinischen Bildung gegenüber, wie sie die Schulen und Universitäten vermittelten, das nationale Element, ein Interesse für vaterländische Sprache und Dichtung geltend, das nun neben und mit dem realistisch-utilitaristischen zur Kritik und zur Verbesserung des Unterrichtswesens treibt.

Doch früher und stärker als in Deutschland und im deutlichen Zusammenhang mit einer Veränderung der ganzen Weltanschauung, traten

diese beiden Richtungen in Frankreich und in England auf, und da sie von dort aus vielfach von Einfluss auf Deutschland gewesen sind, stelle ich die Bewegung in diesen beiden Ländern voran.

In Frankreich, wo die neue Bildung von Anfang an ein nationales Gepräge angenommen und stets festgehalten hatte, war auf dem Gebiet des Unterrichtswesens schon durch Petrus Ramus mit seiner Kritik und seinen Reformvorschlägen der Boden gelockert worden. Mehr Wirkung, weil er sich ganz auf nationalen Boden stellte, hatte Michel de Montaigne (1533—1592), ein echter Franzose, geistreich, witzig, unterrichtet, der über alles gut zu plaudern versteht und dabei gescheit wie er ist, meistens den Nagel auf den Kopf trifft, aber dem letzten Wort in einer von leichter Frivolität nicht ganz freien Weise doch immer mit der skeptischen Frage: *Que sais-je?* ausweicht. Und so redet er wie über vieles andere in seinen erstmals 1580 erschienenen *Essais* auch über Kindererziehung. Nachdem er im 25. Kapitel des 1. Buchs *du pedantisme* das tote Wissen gegeisselt hat, welches nur das Gedächtnis anfülle und den Verstand leer lasse, nur aus Büchern schöpfe, die Praxis und das Leben dagegen nicht kenne und ihnen nicht diene, und nachdem er auch den Gedanken gestreift hat, dass das Wissen sittlich betrachtet oft mehr schade als nütze, weil und sofern es zur Verweichlichung und Entnervung der Völker beitrage, spricht er im folgenden 26. Kapitel in positiver, aber freilich etwas aphoristischer Weise *de l'institution des enfants.* Schon dass es ihm nicht um öffentliche, sondern um Privaterziehung durch einen Hofmeister zu thun ist, ist interessant und symptomatisch. Der protestantische wie der katholische Humanismus hatte wesentlich an Schulen für den Unterricht gedacht, die Erziehung überliess er den Eltern; bei Montaigne handelt es sich mehr als um den Unterricht um die Erziehung des ganzen Menschen, aber weil diese die Schule nicht geben und schaffen kann, wird sie in die Hand eines Hofmeisters gelegt. Auch Vives hatte die Hofmeistererziehung bevorzugt, aber nicht im Prinzip, sondern nur als Notbehelf angesichts der schlechten Schulen und der unfähigen Lehrer; Montaigne dagegen gibt dem Hofmeister prinzipiell den Vorzug: die Schule, selbst ein Internat wie es in den Jesuitenkollegien eingerichtet war, kann nicht erziehen, weil hier zu viele beisammen sind und weil doch jedes Kind nach seiner Individualität erzogen werden muss; aber auch die Eltern können es nicht, weil sie gegen ihre eigenen Kinder meistens zu weich und zu nachgiebig sind. Um solche Äusserungen zu verstehen, muss man sich klar machen, dass es eine Stimme aus den Kreisen des französischen Adels ist, die wir hier vernehmen; 200 Jahre später kehrt bei Rousseau derselbe Gedanke, nur viel energischer wieder.

Was Montaigne nun vor allem verlangt, das ist die Beseitigung einer rein gedächtnismässigen Aneignung des Wissenstoffs und die Erziehung zur Selbstthätigkeit: nicht den Kindern unaufhörlich in die Ohren schreien, als ob man's in einen Trichter schüttete, und sie wiederholen lassen, was man ihnen vorgesagt hat, sondern sie die Dinge selbst kosten, wählen und unterscheiden lassen, das ist die Aufgabe des Erziehers. Er muss nicht immer den Ton geben und allein reden, er muss auch den Schüler

anhören und ihn sprechen lassen. Und weiter setze er ihm nichts in den Kopf, was bloss auf Autoritätsglauben fusst, sondern er lege ihm die verschiedenen Ansichten vor: kann er darunter wählen, gut; wo nicht, so mag er zweifeln. So spricht der Skeptiker, der Vorläufer Descartes'; aber es ist die Frage, ob der Zweifel für den Kindergeist passend ist und ob nicht der Autoritätsglaube ein notwendiges Durchgangsstadium bilden muss, wenigstens für den Durchschnittsmenschen. Männer wie Montaigne mögen sich ja auf ihr eigenes Beispiel berufen, wie das der bedeutende Mensch so gerne thut; aber was für Ausnahmemenschen taugt, taugt darum noch nicht für alle. Die Selbständigkeit des Denkens, Suchens und Forschens ist das Ziel, aber der Weg zu diesem Ziel führt auch auf intellektuellem Gebiet durch die harte Zucht des Gehorsams und der Autorität. Begreifen aber werden wir, dass Montaigne von jener seiner Anschauung aus unter allen Wissenschaften die Philosophie am höchsten stellt und ihr als Bildnerin des Verstandes und Herzens auch für die Erziehung die wichtigste Rolle zuweist: sie gibt Inhalt und Gedanken, ohne welche die sprachliche Bildung und die Redekunst wirkungslos und unfruchtbar bleibt. Mit dieser hält sich die gewöhnliche Erziehung viel zu lange auf; das Haschen nach eleganten Wendungen und Floskeln ist schülerhaft und kindisch; über den Gedanken muss der Hörer die Form vergessen. Hiebei kommt er auf den Unterricht im Lateinischen und Griechischen zu reden; um diese Sprachen ist es ja gewiss etwas Schönes und Grosses; aber man kauft sie zu teuer ein. Die Hauptsache ist doch die Muttersprache und die Sprache der Nachbarn, mit denen man den meisten Verkehr hat. Will man aber Latein und Griechisch lernen, so mache man es, wie es sein Vater mit ihm gehalten hat. Montaigne lernte Latein als Umgangssprache; sein Erzieher sprach von den ersten Jahren seines Lebens an Latein mit ihm und ebenso Eltern und Diener nur Latein; das Griechische aber brachte man ihm in seinen Anfangsgründen spielend bei, *sans rigueur et contrainte par une volonté non forcée et de mon propre désir.* Und die Folge war, dass Montaigne mit 7 Jahren Ovids Metamorphosen mit Leidenschaft las und dann in raschem Flug die andern römischen Dichter. Die Sprachen will er also natürlich und spielend lernen lassen. Wichtiger aber ist ihm der Erwerb von Menschen- und Weltkenntnis: man flösse den Knaben eine bescheidene Neugier ein, nach allem zu fragen. Vor allem aber ist dazu der Umgang mit Menschen aller Art notwendig, und weil das nicht genügt, auch mit den grossen Männern der Vergangenheit. Ganz besonders empfiehlt er dazu — es ist das vorbildlich für später geworden — die Lektüre Plutarchs; und demselben Zweck dient das Studium der Geschichte, bei dem es sich wiederum nicht sowohl um die gedächtnismässige Aneignung von Daten als um die Kenntnis der Charaktere und um die sittliche Beurteilung der Menschen und Begebenheiten handelt. Endlich darf bei der Erziehung auch die körperliche Ausbildung nicht vernachlässigt werden: selbst unsere Spiele und Leibesübungen müssen einen Teil unseres Studiums ausmachen, äusserer Anstand und gefälliges Wesen muss zugleich mit der Seele gebildet werden. Denn der Gegenstand der Erziehung ist der ganze Mensch: *ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse: c'est un homme.*

Das sind doch ganz andere Anschauungen, als wir sie sonst im 16. Jahrhundert über Erziehung und Unterricht zu hören gewohnt sind, die Ideen eines vornehmen Franzosen, eines bereits ganz modern gerichteten Menschen. Es wäre aber ein Versäumnis, wenn wir neben diesem Vorläufer eines pädagogischen Sturmes und Dranges, der freilich erst viel später in die Zeit gefahren ist, nicht auch Descartes selbst nennen wollten, da dieser aus denselben Stimmungen heraus wie Montaigne zu seiner Reform der Philosophie und ihrer Methode gekommen ist. An der überlieferten Schulwissenschaft und an aller gelehrten Autorität, wie sie ihm im Jesuitenkolleg zu la Flèche entgegentrat, wurde er zuerst irre; die Mathematik allein und die von ihm für sie erfundene Methode scheint ihm Gewissheit geben zu können, weil ihre Begriffe klar und deutlich sind; und diese Methode überträgt er darum auf die Philosophie und findet hier im eigenen Bewusstsein den festen Punkt und die Quelle für alle weitere Gewissheit. Daneben aber richtet sich bei dem Zeitgenossen Galileis der Wahrheitsdrang auch auf die äussere Natur, die er in ihrer Existenz sicher zu stellen und in ihrer Gesetzmässigkeit mechanisch zu erklären sucht. Die der Mathematik abgelernte rationale Methode, eine idealistische Philosophie und eine freilich vielfach noch recht hypothetische Physik — das sind die drei grossen Tendenzen der Cartesianischen Philosophie: sie ist durchaus modern und hat mit ihrem Dualismus die Weltanschauung des 17. Jahrhunderts mächtig beeinflusst. Während der Ramismus doch nur vereinzelt auf Hochschulen Anhänger gefunden hatte, gelang es dem Cartesianismus immer mehr, die Universitätswissenschaft zu beherrschen und die Neoscholastik derselben definitiv zu überwinden, soweit sie nicht an den Jesuiten ihren Halt behielt, die sich ohnedies bis tief in das 18. Jahrhundert hinein in Frankreich im Besitz der Schulen behaupteten.

Essais de Michel de Montaigne. Texte original de 1580, *publié par Dezeimeris et Barckhausen* 1870. Die genannten Kapitel 25 und 26 sind in späteren Ausgaben 24 und 25.

4. Nicht anders und nicht mehr als Descartes gehört der Engländer Bacon in eine Geschichte der Pädagogik, um des Anteils willen, den er an der philosophischen Gesamtbewegung und an der Umgestaltung der ganzen Weltanschauung hat. Wenn man auf das Bruchstück der *Nova Atlantis* verweisen wollte, so wären die Utopien von Th. Morus, Campanella und Andreä, die sich alle mehr oder weniger eingehend mit Erziehungsfragen oder Erziehungsidealen befassen, weit eher zu nennen, als diese fragmentarischen Ausführungen Bacons. Und was er sonst direkt Pädagogisches sagt, sind nur gelegentliche Bemerkungen wie die oft citierte: „was die Pädagogik betrifft, so erhole dir Rats bei den Schulen der Jesuiten; Besseres gibt es nicht.“ Dagegen gehört auch er zu den Bahnbrechern einer neuen Weltanschauung, für die er das Programm entwirft und die Methode festzustellen sucht. *Vetustas cessit, ratio vicit!* mit diesem Ruf wendet er sich vom Humanismus und in der Philosophie von Aristoteles ab, den er leidenschaftlich bekämpft und dessen Organon er darum sein *novum Organon* entgegenstellt. Und wenn er unter den Idolen, die den Blick des Menschen gefangen nehmen und trüben, an dritter und vierter Stelle die *idola fori* und *idola theatri* nennt, so meint er damit den Autoritätsglauben, in dem die Scho-

lastik vor allem Aristoteles gegenüber befangen war. Im vollen Gegensatz dazu weist er auf die Natur selbst und auf die eigene Wahrnehmung hin; jene muss man kennen, um sie beherrschen und in den Dienst des Menschen zwingen zu können; denn Wissen ist Macht. Das Ziel ist also utilitaristisch bestimmt, der Weg zum Ziel ist Naturerkenntnis, dazu bedarf es vor allem einer *ars inveniendi*, einer neuen besseren Methode, und das ist die der Induktion. Gerade hier zeigt sich aber das Zweiseitige in Bacons Philosophieren: was er durch sie gewinnen will, das sind die „Formen“ der Natur, ein Mittelding zwischen den platonischen Ideen und den modernen Naturgesetzen; und etwas vom humanistischen Ungestüm und Faustischen Zauberwesen zeigt sich bei ihm noch darin, dass er an die Erkenntnis dieser Formen die Hoffnung auf ein magisches Wirken auf die Natur knüpft. Und ebenso bricht er auch ungeduldig vor der Zeit den induktiven Fortschritt ab, der freilich so, wie er ihn bestimmt und beschrieben hat, auch niemals zum gewünschten Ziele führen konnte. Das mindert ja sein Verdienst erheblich; er selbst ist kein Naturforscher gewesen und hat die naturwissenschaftliche Methode nicht richtig bestimmt; aber er hat als erster entschlossener Empirist die Erforschung der Natur als Aufgabe hingestellt und hat sie auf die induktive Methode als den richtigen Weg gewiesen. Und er hat zugleich erkannt, wie viel noch zu thun sei, indem er den *globus intellectualis* ausmass und die Felder und Gebiete bezeichnete, wo gearbeitet werden müsse. Darin hat er etwas Divinatorisches, und zugleich enthüllt sich darin seine *grandeur*, die grossartige Weise seines Philosophierens, das er betrieb „wie ein Lordkanzler“: er war der empiristische Generalstabschef, die Schlachten zu schlagen und die Siege zu erfechten, überliess er der Naturwissenschaft. Indem er als Philosoph die Menschen an die Natur wies und ihnen Beobachtung und Experiment als Schlüssel in die Hand gab, hat er die empiristische Richtung in die Wege geleitet, die zunächst in England eine empiristische Philosophie ins Leben rief, die aber auch auf die pädagogische Theorie und Praxis mit Notwendigkeit befruchtend und umgestaltend wirkte: man durfte hier ja nur die Worte Natur, Anschauung, Beobachtung zu Schlagworten erheben und sich angesichts solcher neuen Forderungen von der humanistischen „Wortwissenschaft“ abwenden.

Das kam in England, nachdem auf Bacon erst Hobbes gefolgt war und ein materialistisches Erfahrungssystem für Natur und Gesellschaft aufgebaut hatte, durch Locke (1632—1704). Wie Bacon geht auch er von der Erfahrung aus: sie ist die Quelle aller Erkenntnis, denn angeborene Ideen gibt es nicht; der Mensch ist von Natur eine unbeschriebene Tafel, ein leeres Blatt, und so gilt: *nihil est in intellectu quod non ante fuerit in sensibus.* Nur durch Erfahrung kommt etwas in den Menschen hinein, kommt Erkenntnis zu stande. Darin liegt unmittelbar auch die Bedeutsamkeit der Erziehung und ihrer Aufgabe für den menschlichen Geist. Dieselbe hängt aufs nächste zusammen mit der Aufgabe der Philosophie, wie sie Locke bestimmt, und mit seinen psychologischen Voraussetzungen und Anschauungen. So dürfen wir von vornherein vermuten, dass er die Reform des Unterrichts und der Erziehung im Sinne seiner

Erkenntnistheorie auch wirklich ins Auge gefasst habe. Und so ist es in der That: im Jahr 1693 erschienen *Some Thoughts concerning Education*, wie er seine Schrift bescheiden genannt hat. Dass er dazu befähigt und veranlasst war, Gedanken über die Erziehung niederzuschreiben, ergibt sich aber auch daraus, dass er praktisch im Hause seines Gönners und Freundes, des Lord Ashley, Sohn und Enkel erzogen hat. Aus dieser Situation und aus seiner Abhängigkeit von Montaigne versteht es sich, dass es sich bei ihm wesentlich nur um die Erziehung von Kindern aus den höheren Ständen, wie er in der Vorrede ausdrücklich sagt, also um die Erziehung eines jungen englischen Gentleman durch einen Hofmeister, um Privaterziehung handelt. Und auf die englische Privaterziehung haben denn auch die gesunden und gescheiten Gedanken Lockes grossen Einfluss ausgeübt.

Der Locke'sche Empirismus und Sensualismus beherrscht wie gesagt auch seine Auffassung von der menschlichen Bildung. Alle Geistesbildung ist eine Frucht der Erfahrung, und diese kommt nur zu stande durch äussere und innere Wahrnehmung (*sensation* und *reflexion*). Demgemäss muss auch die Erziehung Erfahrung werden, und der Erzieher hat nur die Aufgabe, den Zögling Erfahrungen machen und ihn sich richtig entwickeln zu lassen, hat nur zu leiten, nicht zu dressieren und abzurichten. Nun ist dem Erzieher zur Entwicklung und Leitung ein Individuum gegeben d. h. ein eigentümlich veranlagtes, durch Herkunft, Familie, Neigungen, Fähigkeiten und Gemütsart bestimmtes Wesen, das als solches nicht etwa ignoriert oder ausgerottet, sondern sorgfältig beobachtet und richtig behandelt werden soll. Daher gilt für den Erzieher vor allem der Satz, dass er der Individualität seines Zöglings nachzugehen habe. Das Ziel dieser individuellen Entwicklung aber ist Tugend, praktische und nützliche Weltbildung, soziale Brauchbarkeit und Tüchtigkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft, die also Locke mit ihren Ansprüchen nicht abweist, sondern hierin der echte Engländer und ein Sohn seiner Zeit überhaupt, als das Feld menschlicher Bethätigung anerkennt.

Was ergibt sich nun für die Art der Erziehung aus diesen Zielen und Forderungen? Zunächst der Bruch mit der üblichen Schulbildung und der Bruch mit der Erziehung durch die Schule überhaupt. Diese kann sich ja nicht in der geforderten Weise um die Individualität ihrer Zöglinge kümmern, sie muss bis auf einen gewissen Grad nach der Schablone verfahren und kommt daher leicht zu einer nivellierenden Dressur; und fürs zweite muss sie sich im wesentlichen darauf beschränken zu unterrichten und durch Unterricht zu erziehen, was, wie wir sehen werden, bei Locke zurücktritt. Weil er aber diese Mängel der Schulerziehung kennt, so fordert er die häusliche und private Erziehung, die mit der richtigen und vollen Einsicht in die Individualität ihres Zöglings und mit der Richtung auf das praktische Ziel charaktervoller Tüchtigkeit Welterfahrung und pädagogisches Geschick verbindet. Dass er dabei seinerseits die Privaterziehung idealisiert und ihre Mängel und Schattenseiten zurücktreten lässt, leuchtet ein. Diese Erziehung ruht nun am besten in der Hand Eines Erziehers oder Hofmeisters, der den Zögling ganz in seiner Hand hat. Hiefür den richtigen Mann zu finden, ist die Hauptaufgabe eines

sorgsamen Vaters, einen Mann, der nicht sowohl durch Vielseitigkeit des Wissens, als durch den Reichtum allgemeiner Bildung, durch feine Formen und charaktervolle Beherrschung der eigenen Neigungen und Leidenschaften für den Zögling zum Vorbild werden kann und das vorlebt, was dieser erst werden soll. An ihm darf daher nicht gespart und er darf in seiner Stellung nicht gering geachtet werden.

Wie soll nun von diesem Erzieher erzogen werden? An die Spitze tritt der Satz: *mens sana in corpore sano*: das sei die vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt; und daher muss der Zögling nicht nur geistig, sondern vor allem auch körperlich kräftig und tüchtig gemacht, muss abgehärtet und vor aller Verweichlichung und Verzärtelung bewahrt und von früh auf an feste Regelmässigkeit in allen Lebensfunktionen gewöhnt werden. „Freie Luft in Fülle; Leibesübung und Schlaf; einfache Nahrungsmittel, keinen Wein oder starkes Getränke, und sehr wenige oder gar keine Arzneimittel; nicht zu warme und enge Kleidung; besonders Kopf und Füsse kalt gehalten, und die Füsse oft mit kaltem Wasser behandelt und oft der Nässe ausgesetzt“ — so fasst Locke die Regeln für die körperliche Erziehung zusammen, in denen zwar einzelnes heutiger Einsicht widerspricht, die aber doch im ganzen durchaus rationell und verständig und immer noch aller Beachtung und Nachachtung wert sind. Und nun entwickelt er seine Ansichten über die sittliche Erziehung als das Nötigste und Wichtigste. Das beste Mittel hierbei ist die Weckung des Ehrgefühls: man strafe durch Beschämung und greife nur in ausserordentlichen Fällen zu Schlägen, die aber dann besser nicht der Erzieher selbst, sondern ein Diener zu erteilen hat. Ebenso belohne man nur durch Lob und Anerkennung. Dabei darf man aber Locke nicht missverstehen, wie dies Raumer begegnet ist, als handle es sich hier um ein Übermass jener humanistischen Ämulation und um Aufstachelung eines übeln Ehrgeizes. Locke weiss sehr wohl, dass „Ehre und Achtung nicht die wahre Grundlage und der rechte Masstab der Tugend ist; aber weil der gute Name das Zeugnis und der Beifall ist, den die Vernunft anderer Menschen gleichsam durch eine allgemeine Zustimmung den tugendhaften und vernünftigen Handlungen erteilt, bildet er für Kinder einen passenden Führer und ein Aufmunterungsmittel, bis sie fähig werden, selbständig zu urteilen und durch eigene Vernunft zu erkennen, was recht ist.“ Es zeigt sich hier die ganze Besonnenheit des englischen Moralisten, der durch dieses Aufmerken auf Lob und Tadel anderer die Gewöhnung zum Guten herbeiführen will und den Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und Sitte ebenso richtig erkennt, wie er in seiner Ethik die Bedeutung der öffentlichen Meinung erstmals wieder energisch betont hat. Zugleich hängt diese Wertschätzung des Urteils anderer mit seinem Bildungsziel zusammen, da ja der Zögling tüchtig werden soll, innerhalb der menschlichen Gesellschaft einen Platz einzunehmen und auszufüllen und sich durch Tugend ihre Achtung und eine Stellung in ihr zu erwerben.

Weiter verlangt Locke bei dieser sittlichen Erziehung, dass man den Kindern für alles Gründe angebe und möglichst bald beginne, mit ihnen zu vernünfteln; denn je früher man anfange den Knaben als Mann zu

behandeln, desto früher werde er ein solcher werden; aber fügt er hinzu: „raisonnieren nur, soweit es die Kapazität und Fassungsgabe des Knaben gestattet.“ Darum gebe man ihm auch nicht zu viele Regeln, sondern vor allem Beispiele. Worin man ihn aber im einzelnen zu erziehen und woran man ihn zu gewöhnen hat, das ist vor allem — Selbstverleugnung und Selbstüberwindung: man darf den Kindern nicht jeden Wunsch erfüllen, nicht jedes Verlangen befriedigen, sollte ihnen namentlich jederzeit versagen, was sie zu ungestüm fordern, wornach sie eigensinnig schreien. Und ebenso sind Herrschsucht und Neigung zur Grausamkeit, Lüge und die freilich nicht allzu häufige Trägheit zu bekämpfen und dagegen Wahrhaftigkeit und Wohlwollen, Freigebigkeit und Tapferkeit zu wecken. Weiter fordert Locke die Gewöhnung an gute äussere Manieren, wofür er besonders das Tanzen als geeignet empfiehlt. Das Meiste freilich wird hier der Umgang und das Beispiel thun müssen, vor allem das Vorbild des Erziehers, der ja ein weltgewandter feiner Mann sein soll; umgekehrt pflegen die Dienstboten ein sehr gefährliches Beispiel zu sein und zu geben.

Endlich handelt es sich um Kenntnisse. Davon redet Locke zuletzt, weil er, wie er ausdrücklich sagt, „das Lernen für den mindest wichtigen Teil der Erziehung hält.“ „Wenn ich bedenke,“ fährt er fort, „was für Aufhebens um ein wenig Lateinisch oder Griechisch gemacht wird, wie viele Jahre darauf verwendet werden, und welch ein Lärm, welche Geschäftigkeit darüber zweckloser Weise erregt wird, so kann ich mich kaum des Gedankens erwehren, dass die Eltern der Kinder selbst noch immer in Furcht leben vor des Schulmeisters Rute, welche sie für das einzige Instrument der Erziehung halten, als ob ein oder zwei Sprachen ihre ganze Aufgabe seien. Wie wäre es sonst möglich, dass die Kinder 7, 8 oder 10 der besten Jahre ihres Lebens an das Ruder gekettet werden, um sich eine oder zwei Sprachen anzueignen, welche, wie ich meine, mit einem weit geringeren Aufwand von Mühe und Zeit und fast spielend erlernt werden könnten?“ Gelernt muss natürlich werden, aber erst in zweiter Linie; „ein tugendhafter und weiser Mann ist unendlich höher zu schätzen als ein grosser Gelehrter.“ Bezeichnend ist dabei vor allem noch der Ausdruck „spielend“. Schon für die Erziehung legt Locke grossen Wert auf das Spiel: hiebei kann sich der Knabe selbst bethätigen, darum lasse man ihn sein Spielzeug selbst machen; und hier lernt auch der Erzieher den Knaben am besten in seiner Individualität kennen. Aber auch beim Unterricht soll es spielend zugehen: auch hier vermeide man allen Zwang, da dieser dem Kinde das Lernen zur Qual macht und es ihm zum voraus und oft für das ganze Leben entleidet; das Lernen soll wie das Spielen Lust gewähren, Arbeit und Spiel sollen abwechseln und das Kind aus Langeweile und Überdruss am Spiel freiwillig zum Lernen greifen wie zu einem neuen Spiel, und nur lernen, wenn es dazu aufgelegt ist — ein bedenklicher Grundsatz, der selbst in der Privaterziehung einen sehr geschickten Hofmeister nötig macht, wenn er nicht gefährlich wirken soll. So will denn nun Locke sogleich das Lesen den Kindern spielend beibringen, etwa durch einen Ball mit verschiedenen Buchstaben. Das erste Lesebuch seien Äsops Fabeln mit allerlei Bildern; die Bibel dagegen ist

kein Buch für Kinder, aus ihr darf ihnen höchstens ein Geschichten- und Spruchbuch als Auszug in die Hand gegeben werden (Idee einer „Schulbibel“). Das Schreiben lehre man, indem man den Knaben rot Geschriebenes mit schwarzer Tinte nachfahren lässt. Von fremden Sprachen muss er zunächst Französisch lernen, weil hier ganz von selbst die einzig richtige Methode befolgt wird: durch Sprechen, nicht durch grammatische Regeln lernt man eine Sprache. Latein brauchen künftige Kaufleute, Pächter u. dgl. überhaupt nicht zu lernen, und mit Grammatik sind alle zu verschonen: Sprechen ist wie für das Französische, so für das Lateinische die einzig richtige Unterrichtsweise. Ist der Erzieher selbst kein guter Lateiner — das muss also zuweilen der Fall gewesen sein —, so nehme er etwa Äsops Fabeln und schreibe die Übersetzung zwischen die Zeilen und lasse dies lesen und immer wieder lesen; dabei ist Deklinieren und Konjugieren nötig, aber dieses Minimum von Grammatik genügt auch. Lateinische Skripta sind unnötig, dagegen empfehlen sich Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Englische. Besonders erklärt er sich gegen die lateinischen Aufsätze und die dafür üblichen Themata wie *omnia vincit amor* oder *non licet in bello bis peccare;* „denn da muss der arme Junge, der von jenen Dingen, über die er sprechen soll, nichts versteht, weil solche Kenntnisse nur mit der Zeit und durch Beobachtung zu erlangen sind, seine Einbildungskraft auf die Folter spannen, um etwas zu sagen, wo er nichts weiss; es ist dies eine Art ägyptischer Tyrannei, die denen befiehlt, Ziegel zu brennen, welche noch keinerlei Materialien dazu haben.“ Vollends aber ist es unvernünftig, lateinische Verse machen zu lassen; denn ein lateinischer Dichter soll der Junge ja doch nicht werden, womöglich überhaupt kein Dichter! Auch das Auswendiglernen grösserer lateinischer Abschnitte ist überflüssig, höchstens lasse man schöne Sentenzen lernen. Überhaupt muss der Lehrer das Lateinlernen für den geringsten Teil seiner Aufgabe ansehen; das könnte zur Not die Mutter ihrem Sohn beibringen. Griechisch zu lernen überlasse man ausschliesslich den Gelehrten; ein Mann des Lebens und der Welt braucht es nicht. Dagegen soll dem Zögling neben und mit den Sprachen eine Summe realen Wissens beigebracht werden in Geographie, Arithmetik, Astronomie, Geometrie, Chronologie, Geschichte; namentlich soll er aber von Moral und Politik etwas erfahren und als Engländer die Gesetze seines Landes kennen. Und damit er als Erwachsener seine Geschäfte selbst besorgen und sein Vermögen verwalten könne, wird ihm auch kaufmännisches Rechnen und Buchführung von Nutzen sein. Dagegen sind Rhetorik und Logik wenig wert; sich richtig und geläufig auszudrücken und einen guten Brief zu schreiben ist viel wichtiger, und zwar nicht in Latein oder Griechisch, sondern in der eigenen Muttersprache, darauf ist Gewicht zu legen. Bei allem diesem Lernen aber soll Ordnung herrschen und Methode; „von der Kenntnis, die man schon besitzt, ist fortzuschreiten zu der, die zunächst liegt und mit jener zusammenhängt.“

Unter den Fertigkeiten, die sich der Knabe aneignen soll, nennt Locke, wie schon erwähnt, das Tanzen, weiterhin Zeichnen, Reiten und auch Fechten, obwohl er als Folge dieser Kunst die Neigung zu der Un-

sitte des Duells befürchtet. Musik dagegen hält er für absolut entbehrlich und die darauf verwandte Mühe für Zeitvergeudung. Dagegen empfiehlt es sich, dass jeder junge Mann ein Handwerk erlerne; das ist an sich nützlich und der Gesundheit zuträglich. Den letzten Teil der Erziehung bildet das Reisen; aber die dafür meist gewählte Zeit vom 16. bis 21. Jahr ist die ungünstigste; zum Sprachenlernen ist es dann zu spät, zur Erwerbung von Menschenkenntnis noch zu früh.

Das ist die realistische und utilitaristische Pädagogik Lockes, — so realistisch und utilitaristisch, dass die Brauchbarkeit und Nützlichkeit, worauf hin hier alles angesehen wird, alle Poesie und Kunst, also die ganze ästhetische Seite der Erziehung ausschliesst, das Fantasie- und Gemütsleben fast völlig unberücksichtigt lässt und ebenso auch alles bloss Formale und rein Gelehrte bei Seite schiebt. Eine solche Erziehung ist gewiss geeignet einen brauchbaren und weltgewandten Menschen aus dem Zögling zu machen, aber er wird etwas verstandesmässig kalt und philiströs schwunglos bleiben, wie dies vielleicht Lockes Persönlichkeit entsprechen mochte, der selbst keine Kinder und als Junggeselle gewiss manche kleine Eigentümlichkeiten an sich hatte. Und doch fehlt es dieser Pädagogik nicht an einem idealistischen Moment: es ist der sittliche Idealismus der Tugend und der Pflicht, welchen Locke selbst bethätigt, in seiner Pädagogik betont und wodurch er diese vor einem allzu einseitigen oder gar banausischen Realismus geschützt hat.

Natürlich konnte die aristokratische Lebenshaltung, welche die Lockesche Schrift zur Voraussetzung hat, den Schulen nicht zu Grunde gelegt werden; aber die vernünftigen Engländer begrüssten die „Gedanken“ doch als Befreiung von geisttötender Dressur auch in der Form, wie sie auf den Schulen im Schwang war, und machten Versuche mit der Lockeschen Art der Erziehung. Namentlich wirkte das, was Locke über die körperliche Pflege und die Behandlung des künftigen Gentleman gesagt hatte, auf die englische Privaterziehung, um nicht zu sagen: auf die ganze englische Lebensführung mächtig und günstig ein, weil es aus der Volkssitte und Volksanschauung heraus erwachsen war. Das hat ja auch der Toxophilus von Roger Ascham gezeigt, an dessen Scholemaster die Lockesche Pädagogik gelegentlich auch erinnert.

Auf die englischen Schulen aber hätte eher, schon eine Generation vor Locke, ein anderer nicht minder bedeutender Mann und ein Liberaler wie er, Einfluss gewinnen können — Milton, der Dichter des verlorenen Paradieses (1608—1674). In seiner Schrift *on education* vom Jahr 1644 geht derselbe auf Bacons Bahnen weiter, auch Ramus hat, wie sein Lehrbuch über die Logik beweist, auf ihn gewirkt, und mit polemischer Beziehung auf Comenius, der kurz zuvor nach England herübergekommen war, ist sie für dessen Freund Samuel Hartlib geschrieben worden. Die Hauptsache ist dem patriotischen Puritaner die Erziehung zur Tugend, die England nicht entbehren kann, weil auf ihr die Sache der Freiheit beruht. Lernen soll man Sachen, und nur als Mittel dazu sind die Sprachen wertvoll und notwendig; dagegen spricht sich Milton gegen die lange Dauer des Sprachunterrichts auf den Schulen und gegen die blosse Wortweisheit,

die derselbe gibt, entschieden aus. Endlich betont auch er die Notwendigkeit körperlicher Übungen. Für diese neue Art der Erziehung fordert er aber auch eine neue Anstalt, die Schule und Universität zu vereinigen habe, und entwirft für sie einen Lehrplan und vierteiligen Studiengang, für dessen unterste Stufe er selbst eine durch Kürze sich auszeichnende lateinische Grammatik geschrieben hat. Die Hauptsache aber ist nicht diese, sondern eine ausgedehnte Lektüre klassischer Autoren, in sachlichem Interesse und zum Zweck praktischer Verwertung im Leben; doch wird von Milton natürlich dabei auch der Poesie um ihrer selbst willen ein Platz eingeräumt. Daneben sollen aber auch Mathematik, Naturwissenschaften und allerlei praktische Fächer getrieben und möglichst der Anschauung zugänglich gemacht werden. Da jedoch zu Miltons Zeit England und speziell das Parlament anderes zu thun hatte, als Schulen und Universitäten zu reformieren, so sehr das letztere auch gewünscht hätte Oxford und Cambridge, diese Burgen des Hochkirchentums, umzugestalten und so sehr ihm in Miltons Vorschlägen das puritanische Element zusagen musste, so wurde das Schriftchen im Drang der Umstände ohne Zweifel wenig beachtet; und so mag das in aller Kürze darüber gesagte hier genügen. Dagegen soll in diesem Zusammenhang wenigstens erwähnt werden, dass der Mechaniker und Mediziner William Petty (1623—1687) die Einrichtung von *Ergastula literaria* mit vorwiegend praktischem (d. h. Handfertigkeits-) Unterricht vorschlug. Das wäre eine gründliche Umgestaltung des englischen Schulwesens im utilitarischen Sinne gewesen.

Lockes *Some Thoughts concerning Education* im 3. Band der Londoner Ausgabe seiner Werke von 1714; in deutscher Uebersetzung z. B. von R. Schuster in der Pädagogischen Bibliothek Bd. 9. J. Gavanescul's Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten J. Lockes in ihrem Zusammenhang mit seinem philosoph. System. 1887. — Miltons pädagogische Schriften und Aeusserungen von Jürgen Bona Meyer in der Bibl. Pädag. Klassiker von Fr. Mann Bd. 31. H. von Dadelsen, Milton als Pädagog. Programm Gebweiler 1885, und in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1.

5. Milton dachte an Schulen und hat auch persönlich unterrichtet; insofern mag er den Übergang zu den Reformern in Deutschland bilden. Während es nämlich in Frankreich und England wesentlich Philosophen waren, die gegen den Schulschlendrian ihrer Zeit ihre Stimme erhoben und ein neues Bildungsideal suchten, so ist es in Deutschland ein Pädagoge und Schulmann, der nicht nur nebenher auch seine Gedanken über Erziehung hatte und sie höchstens im engen Kreis eines adligen Hauses verwirklichen wollte, sondern der aus der Praxis heraus und für die Praxis auf Neues kam und auf Neues sann und sein ganzes Leben und seine ganze Kraft dafür einsetzte, eine vollständige Umwälzung des gesamten öffentlichen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens herbeizuführen. Und was Ratichius für Deutschland wollte und war, das war dann in einem räumlich und sachlich noch umfassenderen Sinn Comenius für ganz Europa.

Der erste und ältere von diesen beiden ist Ratichius. Bei ihm und ebenso nachher bei Comenius können wir es wie bei Sturm nicht vermeiden, eingehender auch von ihrem Leben zu reden. Wolfgang Ratke oder wie er sich selbst nach alter Humanistenweise latinisierend nannte, Ratichius ist am 18. Oktober 1571 zu Wilster im Holstein'schen geboren, studierte Theologie, vor allem Hebräisch, machte grössere Reisen erst

nach England, dann nach Holland, wo er Privatunterricht gab und dem Prinzen Moritz von Oranien seine Dienste zur Verbesserung der holländischen Schulen anbot. Da dieser aber nur eine neue Methode für den Lateinunterricht von ihm haben wollte, wandte er sich an den Rat der Stadt Frankfurt a. M. und an eine Reihe deutscher Fürsten, und schliesslich im Jahre 1612 mit einem Memorial über eine neuerfundene Lehrart an das deutsche Reich im ganzen und versprach „Anleitung zu geben, 1. wie die Ebreische, Griechische, Lateinische und Andere sprachen mehr in gar kurzer Zeit, sowol bey Alten alss Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen seien; 2. wie nicht allein in Hochteutscher, sondern auch In Allen Anderen Sprachen eine Schule Anzurichten, darinnen Alle Künste und Fakulteten Aussführlich können gelernet und Propagirt werden; 3) Wie im Gantzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung, Und Endlich auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sey.“ Mehrere deutsche Fürsten liessen darauf hin die neue Methode prüfen, besonders die thüringischen Staaten (Weimar) traten der Sache näher. Von Hessen aus geschah das auf Befehl des Landgrafen Ludwig V. durch zwei Giessener Professoren, den Gräcisten Helvicus und den Mathematiker Jungius, die sich beide für Ratke aussprachen und so für ihn begeisterten, dass sie ihn von Frankfurt nach Augsburg begleiteten, wo er eine Schule nach seinem Sinn organisieren sollte. Allein der Erfolg entsprach den hochgespannten Erwartungen nicht, wenn auch die Schuld mehr an äusseren Umständen als in der Sache selbst lag: die beiden Kollaboranten zerfielen mit Ratke und kehrten nach Giessen zurück, er selbst verliess nach wenig mehr als einem Jahr die Stadt. Nach verschiedenen Reisen und Berufungen, die zu keinem definitiven Engagement führten, wurde Ratke endlich im Jahr 1618 von dem Fürsten Ludwig zu Anhalt-Cöthen, dem Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft, nach Cöthen berufen, damit er hier das Schulwesen nach seiner Methode reformiere. Das geschieht, die neue Lehrart wird in den öffentlichen Schulen Cöthens eingeführt; aber einerseits entsprach auch hier das Werk den grossartigen Verheissungen seines Gründers nicht, und andererseits zeigte sich Ratke unverträglich und anmassend, war überdies als Lutheraner der reformierten Geistlichkeit Cöthens ein Dorn im Auge und gab dieser vielleicht auch Grund zu einigem Misstrauen; und so wurde er in der Nacht vom 5. zum 6. Oktober 1619 auf Befehl des ihm erst so gnädig gesinnten Fürsten verhaftet und eingesperrt, während die Schule im ganzen nach seiner Einrichtung weiter geführt wurde. Freigelassen wandte er sich 1620 nach Magdeburg, konnte sich aber auch hier nicht halten. Nun nahm sich die Prinzessin Anna Sophia von Rudolstadt für einige Jahre seiner an und empfahl ihn später auch dem schwedischen Kanzler Oxenstierna, der zwar fand, dass Ratke die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, allein die Heilmittel, welche er dagegen vorschlug, seien unzureichend. Faktisch aber *et hoc belli furor elusit*; und eben jetzt machte ihn auch ein Schlaganfall arbeitsunfähig, am 27. April 1635 erlöste ihn der Tod von schweren Leiden.

Ratke erinnert mit seinem unsteten Wesen, seinen grossartigen Ver-

sprechungen und seinen unbefriedigenden Leistungen und Erfolgen an Basedow, in dem persönlichen Ungeschick seine Ideale zu verwirklichen an Pestalozzi. Was aber besonders charakteristisch für ihn ist, das ist seine Geheimniskrämerei; jeder, dem er seine Methode mitteilt — er entschliesst sich überhaupt nur schwer dazu —, musste einen Revers unterzeichnen, worin er sich verpflichtete, „ohne seinen Vorwissen und Willen keinem etwas davon zu communizieren, viel weniger in Druck zu verfertigen, auch darinne nichts anzustellen oder anstellen zu helfen, Alles wie vermeldet ohne sein Vorwissen und Willen nicht zu entdecken.“ Dieses Geheimthun mit seiner Methode und die Reklame, die er selbst und die seine Anhänger, die Ratichianer, dafür machten, lassen allerdings den Schein des Charlatans und Schwindlers auf ihn fallen und erinnern wie schon seine Zeitgenossen, so noch mehr uns an die Alchymisten jener Zeit, welche den Fürsten goldne Berge oder den Stein der Weisen versprachen und dabei ebensowenig oder ebensoviel Erfolg hatten, wie der offenbar recht unpraktische Ratke. Lässt sich aber so sein Auftreten aus den Sitten seiner Zeit heraus verstehen, so gehört ja andererseits bis auf diese Stunde das Klappern bei allen pädagogischen Neuerern mit zum Handwerk. Uns aber hat er es durch jenes Geheimthun teilweise schwer gemacht, uns einen ganz klaren Einblick in seine Absicht und in seine Methode zu verschaffen. Immerhin geben seine eigenen Aufzeichnungen und Memorialen und die Gutachten der Giessener und Jenenser Professoren leidlich genügenden Aufschluss.

Darnach wandte sich Ratke gegen das bisherige Lehrverfahren, an dem er die gedächtnismässige und verkehrte Art des Sprachunterrichts tadelte und die einseitige Bevorzugung und Tyrannei des Lateinischen bekämpfte, während doch auch andere Sprachen Beachtung verdienen — er nennt Griechisch, Hebräisch, Chaldäisch und Syrisch; zu ihrer Erlernung müsse Platz geschafft, namentlich aber müsse die Muttersprache aus ihrer langjährigen Vernachlässigung hervorgezogen und „recht und künstlich“ gelehrt werden, zumal da in ihr auch viel besser als in einer fremden Sprache alle Künste und Wissenschaften fortgepflanzt werden können. Die neue Methode dagegen, die ohne besondere Kunst, die Didaktik, nicht zu erlangen sei, lasse wirkliche Lehrgabe gewinnen, erstrecke sich auf alle Sprachen, Wissenschaften und Künste, schöpfe ihre Regeln sowohl „aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der Sinne, ja des gantzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften“ und verkürze den Unterricht so, dass man eine Sprache in einem halben oder höchstens in einem Jahre in täglich 2—4 Stunden bequem und besser lehren und lernen könne als die Muttersprache, und noch „bequemer und vorteiliger“ die Künste und Wissenschaften.

Hand in Hand mit dieser Überschätzung der Methode und speziell seiner Methode geht dann das Verlangen nach neuen Schulbüchern, wie er denn in Cöthen als erstes und wichtigstes Stück der Reform die Einrichtung einer eigenen Druckerei ansah, in der diese Bücher gedruckt werden sollten. Auch das ist seit Ratke für jede neue Schulreform bezeichnend geblieben, dass sie mit einer neuen Methode und mit neuen Schulbüchern beginnt

und statt auf die Menschen auf die richtigen Bücher und auf die richtige Methode ein übertriebenes Gewicht legt. Dabei sollten dann Gelehrte aller Art helfen, zumal da Ratke wie vor ihm Ramus und nach ihm Comenius ursprünglich an eine allgemeine Umgestaltung und Vereinfachung sämtlicher Wissenschaften dachte. In Cöthen handelte es sich jedoch vor allem um Lehrbücher *pro didactica.*

Worin bestand nun aber inhaltlich das Neue, das dieser Didaktiker zu leisten versprach? Fassen wir zunächst die allgemeinen Grundsätze und Regeln ins Auge, wie er sie z. B. für den Fürsten Ludwig bei seiner Ankunft in Cöthen 1618 aufgezeichnet oder 1629 einer Kommission zu Jena vorgelegt hat. (Ich benütze im folgenden die lateinische Fassung dieser letzteren und ergänze sie durch die deutsche Fassung der ersteren):

1. *Omnia praeviis precibus* (das nicht allein alle Lektionen mit vorgehendem Gebett Angefangt, sondern auch die allererste Unterweisung Im lesen und schreiben Auss Gotteswort geschehe, darzu dann Sonderbahre Schulbüchlein, In Allen Sprachen gleichförmig, mit Sprüchen h. Schrift, nach Allen und Jeden Articuln und Hauptpunkten Christlicher Lehr und Lebens, zu verfassen und zu trucken weren). 2. *Juxta Methodum Naturae omnia* (welche In allen ihren Verrichtungen von dem einfeltigeren und schlechteren zu dem grösseren und höheren, und Also von dem bekannten zu dem unbekannten zu schreiten pfleget). 3. *Non nisi Unum uno tempore* (die Lehr Jungen Auff einmal nicht mehr, dan in einer Sprach oder Kunst, durch fleissige Übung unterrichtet und eh sie dieselbige wol gelehrnet und ergriffen, zu keiner anderen zugelassen werden. 4. *Idque Crebro.* 5. *Omnia primum in lingua vernacula.* 6. *Ex vernacula in Linguas alias.* 7. *Absque coactione omnia* (und derowegen kein Lehr-Jünger, dess Lehrnens halben, von seinem *praeceptore*, Aber wol Mutwillens und Bossheit halben, von einem Andern darzu bestelten Auffseher, geschlagen und bestraffet werde). 8. *Omnia ad harmoniam* (also, das nicht Allein Alle Sprachen Auff einerley Art und Weiss getrieben, sondern Auch in einer Kunst nichts, das der Andern zuwider lauffen möchte, gesetzet werde). 9. *Omnis labor ad praeceptorem.* 10. *In discipulo silentium Pythagoricum* (*discipulus nihil interroget nec loquatur in ipsa lectione*). 11. *Omnis lingua ex meditulio suo (exercitia igitur, ut vulgo in scholis praescribuntur, interdicta sunt).* 12. *In discipulo omnia absque praeiudicio.* 13. *Non nisi praeceptor Unus in Una re.* 14. *Ne modus rei ante rem* (das keine Reguln und ursachen eines Dinges oder Sprachen den Lehr Jungen fürgeschriben, viel weniger ausswendig zu lehrnen Auffgetragen werden, er habe den zuvor die sach oder sprach selbsten auss einem bewährten Authore oder Scribenten zimlicher massen erlehrnet und bekant gemacht). 15. *Institutionis initium fiat a sacris.* 16. *Juventus universa institutioni traditor* (dass die Lehrkunst ein gemeines durchgehendes Werk seie, darvon niemand, er sei Knab oder Meidlin, aussgeschlossen werde: Zum wenigsten, biss das sie recht und fertig lesen und schreiben lehrnen). 17. *Per inductionem et Experimentum omnium certitudo (non igitur autoritas destituta rationibus et experimento valeat nec vetustas quicquam praescribat).* 18. *Nihil extra propositum Autorem.* 19. *Omnes disciplinae dupliciter* (das Auch Alle Künste

Auf zweierley Weise, erstlich In kurtzen begriffen, und hernaher erst in vollkommenen Unterrichten, verfasset und gelehrt werden). 20. *Praeceptor non nisi doceat; Disciplina penes Scholarchas esto.* 21. *Discipuli universi in conspectu Praeceptoris sedeant, eadem perpetua serie, nisi praeceptor mutet.* 22. *Discipulus nullam lectionis horam negligat.* 23. *Disciplinae domesticae cum scholastica sit conformitas.* 24. *Memoria localis in Autore et praeceptis imprimendis observator.* 25. *Linguae docentor ad usum loquendi.* 26. *Discipulo nihil quicquam proponendum quod pravum conceptum in ipsius intellectu formare possit.* Aus der deutschen Fassung füge ich noch hinzu 27. Das nicht allein in Lateinischer oder Griechischer Sprachen, wie biss dahero gebreuchlich gewesen, sondern Auch in hochteutschen und allen Andern notwendigen Sprachen, die Künste und Faculteten verfasset und und getriben werden.

Das war nun nicht alles neu; aber es war ein neuer Geist, der sich in der Zusammenstellung dieser einfach und knapp formulierten Sätze aussprach -- rational und empiristisch zugleich, was keine Gegensätze sind, und dazu das nationale Element, das ja schon im Frankfurter Memorial als Verheissung einer einträchtigen Sprache, Regierung und Religion im ganzen Reich eine Rolle spielt. Nach solchen Grundsätzen suchte nun Ratke in Cöthen seine Schule einzurichten und zu gestalten, auf sie müssen wir daher noch einen Blick werfen. Zunächst galt es Lehrer heranzubilden, welche der neuen Methode kundig diese in der Schule zur Anwendung bringen konnten; und so wurde mit einer Art von Lehrerseminar der Anfang gemacht, d. h. die Kollaboranten wurden durch Ratke in der neuen Didaktik unterwiesen und zu Privatlehrkursen zugelassen, die er im Schloss zu Cöthen eröffnete und als Musterlektionen nach den Vorschriften seiner neuen Lehrart angesehen wissen wollte. Dann wurden, wie schon erwähnt, in der neu eingerichteten Druckerei die nötigen Schulbücher in grosser Zahl und mit möglichster Raschheit fertig gestellt, wobei natürlich die Hilfe der Kollaboranten in Anspruch genommen wurde. Darauf lud Fürst Ludwig die Bevölkerung Cöthens ein, dem neuen Schul-Werk ihre Teilnahme zu schenken und sich „zu der Lehrkunst zu bequemen", und halb freiwillig und halb gezwungen füllten sich die Klassen rasch mit 181 Knaben und 131 Mädchen. Es waren drei Abteilungen: 1. Die in drei Klassen zerfallende deutsche Schule für Knaben und — parallel gehend — für Mädchen, die von Schulmeisterinnen unterrichtet wurden. Durch sie sollte sich eben jene Forderung erfüllen, dass der Knabe die deutsche Sprachkunst recht und wohl gelernet haben müsse, ehe er weiter gehe. Lesen, Schreiben, deutsche Sprachlehre, Religion, Singen und („wer darzu tüchtig") Rechnen waren die Unterrichtsfächer; 2. die lateinische und 3. die griechische Klasse. Hier wird, sobald der Knabe lateinisch lesen und schreiben kann, was vielleicht schon in den deutschen Klassen geübt worden ist, jedenfalls hier nicht mehr besonders geübt werden soll, mit der Lektüre des Terenz, des Normalautors der Ratichianer, begonnen. Das sittlich Bedenklichste war wohl in den Schulausgaben beseitigt; im übrigen kann bei anstössigen Stellen der Lehrer einen geeigneten Bibelspruch beiziehen und auf die Strafbarkeit der Sünde und

die christliche „Liebelehre“ hinweisen. Zuerst bekommt der Schüler eine deutsche Terenzübersetzung in die Hand, und nun werden die Stücke der Reihe nach gelesen und so oft gelesen, bis ihnen der deutsche Terenz ganz und gar bekannt ist. Darauf beginnt die Lektüre des lateinischen Terenz: der Lehrer zeigt den Schülern die Disposition der 6 Komödien, nimmt die erste Komödie *Andriam* vor sich und liest alle Tage einen *Actum* zwölfmal, so er 4 Stunden den Tag hat, also dass er jede Stunde dreimal einen Akt, zweimal *explicando*, doch nur *ad sensum*, und zum drittenmal *tantum legendo* ohne einige Explikation denselben vortrage; und am Sonnabend repetiert er die ganze Komödie *explicando cum semel ad sensum*. So wird der ganze Terenz in 6 Wochen 13mal absolviert. In der 7. Woche wird der ganze Terenz noch einmal von vorne an repetiert. Darauf wird in 20 Tagen *Plautus* einmal fein *ad sensum* expliziert. Dabei sollen sich die Jungen die gemeinsten Wörter und Redensarten merken und sie, wenn sie nach Haus gehen, unter einander „nur gleichsam spielend und ungezwungen“ anwenden und so lateinisch zu sprechen anfangen. Nun geht es an die Grammatik, welche ebenfalls am Terenz eingeübt wird, der also nun aufs neue durchgenommen werden muss, dass an ihm die Knaben flektieren lernen, *ne memoriter recitet discipulus flexiones*. Ein drittes Mal beginnt das Spiel zur Einübung der gesamten Formenlehre, das vierte Mal gilt der Syntax; und nun erst lesen und übersetzen die Schüler selber den Terenz mit verteilten Rollen. Die Schreibübungen, zuerst aus dem Lateinischen ins Deutsche, werden ebenfalls dem Terenz entnommen, und wenn die Schüler mit diesem ganz vertraut sind, wird im Anschluss an ihn in das Lateinische übersetzt.

So etwa hat es Ratke in Augsburg und Cöthen getrieben; etwas anders sein Anhänger Kromayer nach der Weimarischen Schulordnung von 1619. Aber der Unterschied ist nicht gross: jedenfalls wird Terenz auf die entsetzlichste Weise ausgepresst und den Schülern bis zur Erschlaffung und zum Ekel immer aufs neue vorgeführt. Und zwar in den Schulstunden; jede Repetition zu Hause ist verpönt, höchstens dass sie in den ersten Tagen zu Haus den Inhalt des deutsch gehörten Terenz erzählen oder die Komödie selber noch einmal durchlesen dürfen; dagegen ist es späterhin verboten, den lateinischen Terenz für sich zu lesen oder auch nur mit nach Hause zu nehmen, „damit sie in der Quantität nicht anstossen“; auch bedürfte ja der Lehrjunge des Lehrers nicht, wenn er selbst wollte weise sein. Erst in der griechischen Klasse wurde der häusliche Fleiss zu Hilfe genommen, übrigens hier ähnlich mit dem Neuen Testament verfahren wie im Lateinischen mit dem Terenz, schliesslich sollte auch griechisch gesprochen werden.

Wir werden uns nach diesen Proben aus seinem Sprachunterricht nicht wundern, dass Ratichs Werk in Augsburg und Cöthen scheiterte. Nicht nur der konfessionelle Hader zwischen dem Lutheraner und der reformierten Geistlichkeit, nicht nur das persönliche Ungeschick des Didaktikers, sondern die inneren Widersprüche und Halbheiten seiner Reform selbst sind an dem Misslingen schuld. Schon in den Prinzipien ist manches Bedenkliche, man denke nur an das Pythagoreische Stillschweigen der

armen Jungen und an die Überspannung der Forderung dieses Konzentrationsfanatikers: eines nach dem andern, die seinen Grundsatz: alles ohne Abneigung! notwendig verletzen musste. Gerade im lateinischen Unterricht, wo jene so einseitig angewendet wurde, musste die Schüler eine wahre Wut gegen den Normalautor erfassen, und dagegen half auch schwerlich viel, dass Ratke nie zwei Stunden hintereinander unterrichten liess, sondern zwischen je zwei Unterrichtsstunden vormittags und nachmittags eine sogenannte Quickstunde einschob, eine Einrichtung, die für die ohnedies etwas laxe Disziplin an der Cöthener Schule gefährlich wurde. Auch darüber wurde geklagt, dass die Kinder — zunächst schon in den deutschen Klassen — durch das häufige Anhören die Dinge auswendig lernten, aber „wenn man sie *extraordinarie* examiniere, durchaus nichts lesen könnten.“ Und wie stimmte endlich seine Geringschätzung des Altertums zu der grossen und bedeutsamen Rolle, die doch wieder das Lateinische und vor allem der Terenz in seiner Didaktik spielte? wie das auch von ihm noch festgehaltene Ziel lateinisch (und selbst griechisch) sprechen zu lernen, zu der Betonung der Muttersprache? Ja manche Ratichianer sahen in Ratkes Didaktik überhaupt nur eine neue Methode des Lateinischlernens, begannen alsbald mit diesem und fielen so in die alten Fehler nur um so schlimmer zurück.

Während aber in Cöthen Ratkes Werk, das der Fürst auch ohne ihn fortzuführen entschlossen war, den Stürmen des dreissigjährigen Krieges erlag, wurde es zur selben Zeit in Weimar aufgenommen und so in einem grösseren Territorium praktisch durchgeführt. 1619 erschien für das Fürstentum Weimar eine neue Schulordnung, ausgearbeitet von dem Hofprediger Kromayer, der mit Ratkes Lehrart wohlvertraut schon im Jahre zuvor eine deutsche Grammatik, einen lateinischen Terenz und eine deutsche Genesis nach den Grundsätzen der neuen Methode hatte drucken lassen. Diese Schulordnung kann in gewissem Sinn als Quelle für Ratkes Bestrebungen und Methode benützt werden, wiewohl dieser selbst das Kromayer'sche Werk nicht durchweg anerkannt und gebilligt hat. Dieselbe ist wesentlich für die Landschulen bestimmt und handelt daher „fürnemlich“ von den deutschen Klassen, doch wird auch das Lateinische mit einbezogen, „weil selbiges auch an etlichen Orten auff den Dörfern mit getrieben wird.“ Das Wichtigste daran ist jedoch das, dass hier zum erstenmal der Schulzwang praktisch durchgeführt wird. Es heisst darüber: „Sollen demnach hinführo die Pfarrherrn und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an biss ins 12. Jahr, bey jhrer Christlichen Gemeine gefunden werden, fleissige Verzeichniss und Register halten, auff das mit denen Eltern, welche jhre Kinder nicht wollen zur Schule halten, könne geredet werden, auch auffe bedarf durch zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben in diesem Fall jhre schuldige Pflicht in acht zu nemen, angehalten werden mögen.“ Was die allgemeine Schulpflicht damals besagen wollte, welche Umwälzung sie hervorrufen musste, das kann man sich an der einen Thatsache klar machen, dass noch zu Schupps Zeiten in der Stadt Hamburg nicht ein Zwölftel der Kinder die Schule besuchte. Weimar gebührt also der Ruhm, im ersten Jahre des grossen

Krieges diese kühne und einscheidende Neuerung durchgeführt zu haben. Gotha folgte ihm darin 1642 nach, Braunschweig-Wolfenbüttel 1647, Württemberg 1649, Preussen erst 1716.

Im einzelnen ist in dieser Weimar'schen Schulordnung von Ratkes Anschauung abweichend das Verbot des stummen Lernens; statt dessen soll sich der Lehrer mit dem ganzen Haufen beschäftigen und zu und mit allen reden. Dagegen entspricht es durchaus den Grundsätzen seiner Didaktik, dass die Knaben soviel als möglich „einerlei nach einander gelehret werden und keines weges eines ins andere mengen, heute diss morgen dass; dass sie demnach erstlich recht deutsch lernen sollen, ehe man ihnen das Lateinische oder eine andere Sprache fürgibet." Wo sonderlich feine Ingenia vorhanden, an denen man merkt, dass sie zum Studieren tüchtig und künftig in andere Schulen geschickt werden mögen, „mit denen gebühret sich, nachdem sie fertig haben lesen gelernet, das man auch die deutsche Grammaticam fürnehme und dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammaticka mache." Auch wird dem Lehrer die Pflicht auferlegt, den Kindern das Studieren und Lernen leicht zu machen und ihnen zu empfehlen, zu Haus den Eltern vorzulesen, was sie in der Schule gelernt haben.

Ist in dem allem der Einfluse Ratkes deutlich erkennbar, so ist dies noch unmittelbarer der Fall in dem Abschnitt von den lateinischen Schulen. Die Terenzinterpretation bildet auch hier das A und das O, nur wird genau bestimmt, dass der Lehrer zu Anfang derselben „von Wort zu Wort" exponiere; und das zweitemal soll, was er in der ersten halben Stunde vorübersetzt hat, von den Knaben in der anderen Hälfte derselben nachexponiert werden; auch werden für die grammatische Applikation genaue Muster aufgestellt. Die *exercitia styli* oder Argumentlein bestehen ausschliesslich in *imitatio Terentii.*

Auch der sachsen-gothaische Schulmethodus von 1642 hatte einen Ratichianer, den Rektor Andreas Reyher zum Verfasser, untersteht aber bereits auch dem Einfluss des Comenius und wird daher besser im Anschluss an diesen besprochen werden. Dagegen hat sein ehemaliger Anhänger Jungius als Rektor am Johanneum zu Hamburg vom Ratichianismus nichts mehr wissen wollen. Als Mann der Wissenschaft war er im eigentlichen Sinn Baconianer, der mit Induktion und Experiment Ernst machte, und in der Schule kehrte er neben der stärkeren Betonung von Mathematik und Naturwissenschaften, bei deren Behandlung er kühn und selbständig genug die atomistische Theorie erneuerte und auch die Schüler zu einer von aller aristotelischen Autorität unabhängigen Naturanschauung anzuleiten suchte, einfach zum alten humanistischen Schulbetrieb zurück. Endlich haben wir bei den Reformen des protestantischen Gymnasiums zu Strassburg zur Zeit Berneggers auf Spuren der Ratichischen Lehrweise schon zum voraus hingewiesen; und auch in der pädagogischen Litteratur jener Tage treffen wir solche mehrfach an, so dass man den Einfluss Ratkes auf die Schule und die Pädagogik während der ersten Jahrzehnte des 17. Jahrhunderts nicht gering veranschlagen darf.

Die gesamte Litteratur zu Ratke bis zum Jahr 1879 findet sich in dem Programm des Gymn. zu Kassel von 1882 „die Quellen- und Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfgang Ratichius" von Dr. Gideon Vogt verzeichnet und im I. Band

der Comenius-Gesellschaft fortgesetzt bis zum Jahr 1892. Von demselben 4 Abhandlungen „Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius“ Kasseler Programme 1881 ff. und Wolfgang Ratichius der Vorgänger des Amos Comenius (in den Klassikern d. Pädagogik Bd. XVII). — Die Weimarsche Schulordnung von 1619 bei Vormbaum a. a. O. II, S. 215 ff. — E. Wohlwill, Joachim Jungius. Festrede zur Feier seines 300. Geburtstags am 22. Oktober 1887. Mit Beiträgen zu Jungius' Biographie 1888.

6. Auf ähnlichen Wegen wie Ratke und doch ihm an Reinheit und Stetigkeit des Willens, an Klarheit und Originalität des Denkens, an Tiefe und Feinheit des Gefühls weit überlegen finden wir seinen etwas jüngeren Zeitgenossen Comenius, dessen 300jährige Geburtstagsfeier am 28. März 1892 bewiesen hat, wie kräftig die von ihm ausgehende Wirkung bis zum heutigen Tage noch fortlebt. So lebendig, wie es damals in der Feststimmung schien, ist er freilich nicht mehr, und der Versuch in einer Comenius-Gesellschaft gewissermassen alle Bestrebungen der Neuzeit zu konzentrieren ist eine Utopie, die doch auf vielfacher Überschätzung des Mannes beruht.

Johann Amos Comenius oder Komensky (d. h. von Komna, der Heimat seiner Vorfahren) ist am 28. März 1592 in Nivniz bei Ungarisch-Brod in Mähren geboren und gehörte der böhmischen Brüdergemeinde an. Da sein Vater, ein Müller, früh starb, kam er erst mit 16 Jahren in die lateinische Schule, und diesem Umstand hat er es wohl mit zu danken, dass er die Mängel und die Unnatur des Schulunterrichts seiner Zeit, worunter er zu leiden hatte, mit hellem Auge erkannte. 1611 bezog er die Universität Herborn, wo der Professor der Philosophie Johann Heinrich Alsted durch seine Bemühungen um eine enzyklopädische Universalphilosophie wohl mehr als durch die ihm erst später zugängliche Behandlung der Pädagogik Einfluss auf ihn gewann; auch von Ratichius hörte er schon hier. Heimgekehrt übernahm er 1614 die Brüderschule zu Prerau, wo er alsbald von Ratichius angeregt mit Reformen in dessen Sinn begann, auch *facilioris grammaticae praecepta* verfasste. Zum Prediger geweiht kam er 1618 nach Fulneck als Geistlicher und zugleich als Direktor der dortigen Schule. Aber der Krieg machte schon 1621 dieser Wirksamkeit ein Ende: von Schloss zu Schloss flüchtend und wohl auch ab und zu beschäftigt mit der Erziehung der Söhne seiner adeligen Beschützer musste er endlich doch die mährisch-böhmische Heimat verlassen; 1628 wanderte er mit einigen Freunden nach Lissa in Polen; hier gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin, erteilte Unterricht an der dortigen Schule, beschäftigte sich mit der Abfassung seiner epochemachenden Schriften und trat zu dem Zweck mit Ratichius, mit Andreä und anderen über die von ihm als notwendig erkannte Unterrichtsreform in Korrespondenz. Rasch lenkten seine Schriften auch auswärts die Aufmerksamkeit auf Comenius und so wurde er auf Antrieb seines Freundes Samuel Hartlib, der dann auch im Zusammenhang mit diesen Beziehungen Milton zur Abfassung seines pädagogischen Essais angeregt hat, 1641 nach England berufen, um hier das Schulwesen zu organisieren und Unterstützung für seine pansophischen Studien zu erhalten. Allein die politischen Verhältnisse liessen es trotz aller guten Absichten des Parlaments nicht dazu kommen, und so wandte sich Comenius nach Schweden, wo er

an einem reichen holländischen Kaufmann Ludwig van Geer eine kräftige Stütze fand. Hier wurde er mit Oxenstierna bekannt, der seinen Plänen mehr Beifall zollte als denen des Ratichius und ihn mit der Abfassung von Schulbüchern beauftragte. Damit beschäftigte sich nun Comenius zuerst in Elbing, seit 1648 in Lissa, wohin er nunmehr als erster Senior der Brüdergemeinde, deren Bischof er schon seit 1632 war, zurückkehrte. Nachdem er von hier aus im Auftrag des Fürsten Sigismund Rakoci im ungarischen Saros Patak die Schule in pansophischem Geist und Sinn umgestaltet, aber damit jedenfalls keinen dauernden Erfolg erzielt hatte, musste er im schwedisch-polnischen Krieg aufs neue den Flüchtlingsstab ergreifen. In Amsterdam fand er eine Zufluchtsstätte, die er bis zu seinem Tode litterarisch thätig nicht mehr verliess. Am 15. November 1670 ist er dort gestorben.

Die Wirksamkeit des Comenius ist — abgesehen von seiner praktischen Thätigkeit als Lehrer, Prediger und Seelsorger — eine dreifach geteilte gewesen. Als Theologe suchte er die Trennung der Konfessionen, welche im dreissigjährigen Krieg so viel Elend über die Welt gebracht hatte, zu beseitigen, wie ja gleichzeitig Calixt in ähnlichen Unionsbestrebungen sich abmühte. Des Weiteren trat er dann in Verbindung mit allerlei chiliastischen Schwärmern und Schwindlern wie Kotter, Christiane Poniatowska und dem betrügerischen Drabik, deren Offenbarungen und Prophezeiungen er in seiner grossen Schrift *Lux in tenebris* veröffentlichte und gläubig zu rechtfertigen suchte: zu entschuldigen und zu verstehen ist diese Verirrung aus der ganzen damaligen Zeitlage sowie aus dem persönlichen Flüchtlingselend des Comenius. Aber es zeigt ihn noch mehr als jener Versuch, die streitenden Kirchenparteien zu versöhnen, im Licht eines Optimisten und Fantasten; als Mann der Sehnsucht wurde er ein Opfer seiner eigenen Hoffnungen und Wünsche und fiel vertrauensvoll und leichtgläubig, wie er war, fremder und eigener Schwärmerei anheim. Weit grösser und freier steht er dagegen in seiner dritten Eigenschaft als Pädagoge da, als grösster Didaktiker und Schulschriftsteller des 17. Jahrhunderts; und hier war seine Wirksamkeit eine wirklich erfolgreiche und grosse, wenn sich natürlich auch hier jene Eigenschaften nicht ganz verkennen lassen.

Comenius war ein sehr fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller und kannte als solcher auch die pädagogische Litteratur der nächsten Vergangenheit sehr gründlich; abhängig zeigt er sich namentlich von Vives und Ratichius, neben denen er selbst noch Johann Valentin Andreä und Eilhard Lubinus (Verfasser eines Schulbuchs zu rationeller Erlernung des Griechischen und Lateinischen), und als Erneuerer der Philosophie Bacon und Thomas Campanella nennt. In neuester Zeit ist besonders der Einfluss der Ratke'schen Ideen auf die Didaktik des Comenius als ein sehr weitgehender und intensiver aufgezeigt worden, und zwar gerade in seinem pädagogischen Hauptwerk, der *Didactica magna* oder grossen Unterrichtslehre, die 1627 in böhmischer Sprache begonnen, 1628 umgearbeitet, 1638 von ihm ins Lateinische übersetzt worden ist. Hier legte er seine pädagogischen Anschauungen und Reformideen im allgemeinen und zusammen-

hängend dar, und ihr folgen daher auch wir in der Darstellung zunächst. Bei Gelegenheit werden wir aber auch andere Schriften erwähnen, die teilweise nur zur näheren Ausführung einzelner hier niedergelegter Gedanken bestimmt oder Schulbücher im Dienste der hier entwickelten Methode sind.

Comenius definiert seine Unterrichtslehre als „eine allgemein gültige Kunst alle alles zu lehren," und zwar „durch einen gedrängten, angenehmen und gründlichen Unterricht". Da dieses gegenwärtige Leben nur vorbereitend ist für das künftige und der Mensch als vernünftiges Wesen die Aufgabe hat, aller Dinge kundig und der Dinge und seiner selbst mächtig zu sein und als Ebenbild Gottes alles auf Gott zu beziehen, so folgt daraus die dreifache Notwendigkeit wissenschaftlicher Bildung, tugendhafter Sitten und wahrer Gottesfurcht. Zu allen drei Stücken gibt nun zwar die Natur den Samen, gibt sie aber nicht fertig selbst und darum muss der Mensch erzogen und ausgebildet werden. Damit ist möglichst früh zu beginnen; denn auch die Menschen lassen sich als zarte Wesen leicht ziehen und biegen und nur was im frühesten Alter aufgenommen wird, ist fest und dauernd. Am natürlichsten käme es nun den Eltern selbst zu, für ihre Kinder Urheber eines vernünftigen, tugendhaften und frommen Lebens zu sein; allein da ihnen Zeit und Verständnis hiefür vielfach abgeht, so bedarf es jedenfalls für den Unterricht der Schulen, denen um des Vorbilds und Wetteifers willen ohnedies der Vorzug vor der Privaterziehung einzuräumen ist. Und zwar sind — darin schliesst er sich Ratke an — alle Kinder ohne Ausnahme, adelige und nichtadelige, reiche und arme, Knaben und Mädchen in Stadt und Land zur Schule heranzuziehen; denn Mensch ist Mensch und jeder, der als Mensch geboren ist, ist zu demselben vornehmsten Zweck geboren, Mensch zu sein. Namentlich verteidigt er dabei auch die Notwendigkeit weiblicher Bildung in wärmster und einleuchtendster Weise, und wird so zu einem Vorkämpfer der allgemeinen Menschenrechte, seine Pädagogik zu einer Sozialpädagogik — beides im besten Sinne des Wortes.

In der Schule müssen aber auch alle in allem unterrichtet werden d. h. die Grundlagen, Ursachen und Ziele von allem Wichtigen, was es gibt und was geschieht, ins Auge fassen lernen, dass sie nicht nur als Zuschauer, sondern als künftige Schauspieler in die Welt eintreten. Es handelt sich demnach in den Schulen als „Werkstätten der Menschlichkeit" darum, die Anlagen in Wissenschaften und Künsten auszubilden, die Sprachen zu verfeinern, die Sitten zu aller Tugend zu erziehen und Gott aufrichtig verehren zu lehren. An Schulen aber, die diesem Zweck vollkommen entsprechen, hat es bis jetzt gefehlt; denn erstens gibt es überhaupt noch nicht überall Schulen; fürs zweite sind sie für die Armen zu teuer, ihnen also verschlossen, und drittens ist ihre Methode eine fehlerhafte: die Zucht ist zu streng, Gottesfurcht und Sittlichkeit wird vernachlässigt („den Baum des Lebens hintansetzend erheben wir nur bis zum Baum des Wissens ordnungslos unser Begehren") und das Wissen selbst wird unklar, mühsam und weitläufig beigebracht; nirgends wird der wahre Kern der Dinge dem Geist erschlossen, sondern mit Worthülsen einer

windigen und papageienartigen Geschwätzigkeit, mit Spreu und Dunst speist man ihn ab; in Erinnerung daran nennt Comenius seine eigenen Schuljahre „verlorene Lebenszeit“. Das Schlimmste aber ist der lateinische Unterricht, der in 15 und 20 Jahren fast nichts erreicht: „schneller erlernt der erste beste Marketender, Stallknecht und Handwerksbursche mitten unter Küchen-, Kriegs- und anderen niedrigen Geschäften eine von seiner Muttersprache auch noch so verschiedene Sprache, als die Schuljugend in vollster Musse mit höchster Anstrengung das bischen Latein.“ Dieser bisherigen fehler- und mangelhaften Schule gegenüber verspricht er eine solche Einrichtung derselben, dass die gesamte Jugend unterrichtet werden soll in allem, was den Menschen weise, rechtschaffen und heilig machen kann und die Unterweisung — man denke an Ratkes Forderung „alles ohne Zwang!“ — ohne Schläge und rauhe Strenge und irgend welchen Zwang auf die leichteste und sanfteste Weise und sozusagen von selbst fortschreite; und dabei seien nicht nur scheinbare, sondern wirkliche, nicht nur oberflächliche, sondern gediegene Kenntnisse zu erwerben, nicht mühevoll, sondern sehr leicht, indem — wie bei Ratke — nur vier Stunden täglich auf die öffentlichen Übungen verwendet werden; später hat er freilich 6 verlangt, dafür aber die Ansprüche an die häusliche Arbeit erheblich herabgesetzt. Und endlich soll ein einziger Lehrer sogar für 100 Zöglinge genügen, was einen gewaltigen Umschwung der Lehrmethode bedeutet; denn im Humanistenzeitalter beschäftigte sich der Lehrer immer nur mit Einem und brauchte deshalb die Hilfe zahlreicher Gesellen und Dekurionen. Kann man so auch nicht aus jedem Holz einen Merkur schnitzen, so doch aus jedem Menschen einen Menschen machen, wobei der Methodiker allerdings die Verschiedenheit der Anlagen zu unterschätzen scheint, so eingehend er auch darüber redet.

Die Grundlage der Schulverbesserung ist eine sorgfältige Ordnung, die der Natur als Lehrmeisterin abzusehen ist — „Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur!“ sagt ja auch schon Ratke. Dabei denkt aber Comenius nicht wie später Rousseau an die Natur des Kindes, sondern an die äussere Natur, deren Verfahren *per analogiam* nachzuahmen sei: er nennt das die „synkritische“ Methode. Diese naturgemässe Methode richtet sich zur Überwindung der ihr entgegenstehenden Hemmnisse 1. auf die Verlängerung des Lebens, damit zur Erlernung alles Notwendigen die Zeit ausreicht. Das führt auf die Pflege der Gesundheit, deren Grundsätze er kurz entwickelt und wobei auf eine richtige Verteilung von Arbeit und Ruhe besonderes Gewicht gelegt wird. 2. Handelt es sich um die Erforschung der günstigen Augenblicke zur sicheren Erlernung. Hier muss man von der Natur lernen, auf die passende Zeit zu achten, d. h. mit der Bildung der Menschen so früh als möglich beginnen, die Morgenstunden zum Lernen benützen und alles dem Begriffsvermögen der Lernenden anpassen. Auch im Lernstoff halte man die natürliche Reihenfolge ein, dass man vor der Sprache den Verstand bilde, die realen Lehrfächer den organischen, die Beispiele den Regeln voranschicke, und keine Sprache aus der Grammatik, sondern jederzeit aus geeigneten Schriftstellern lernen lasse. Überhaupt wende man sich zuerst an das Verständnis und benütze

alle Wege zur Aufschliessung desselben, dann erst bilde man das Gedächtnis und zuletzt Sprache und Hand. Auch beschäftige man zu einer Zeit die Schüler immer nur mit einem Gegenstand. Wie die Natur alle ihre Gestaltungen mit dem Allgemeinsten beginnt und mit dem Besonderen endigt, so ist es falsch, die Wissenschaften gleich mit allen Einzelheiten vorzutragen, statt mit den einfachsten Elementen zu beginnen; und wie die Natur keinen Sprung macht und schrittweise vorwärts geht, so halte man es auch beim Lernen, bei dem man überdies aushalten muss, bis die Aufgabe erledigt ist. So nur erreicht die Schule ihr Ziel sicher. 3. Wie erreicht sie es aber leicht? Auch dazu dient es, den Geist, wenn er noch ganz zart ist, dem Studium der Weisheit zu weihen; der Schüler habe in demselben Gegenstand immer nur einen Lehrer, und vor allem sollen die Sitten in Einklang gebracht werden nach des Bildners Werk. Weiter muss die Lernbegierde in den Knaben auf jede Weise entflammt und durch die Methode die Mühe vermindert werden, so dass die Schüler nichts abstosse und abschrecke, dass sie gern lernen. Dazu gehört schon äusserlich ein freundliches Schullokal, ein helles, reinliches, mit Bildern geziertes Zimmer, ein freier Platz zum Spielen und ein Garten; vor allem aber müssen die Lehrer freundlich und liebevoll und nicht allzu sparsam im Loben sein, auch des Lernens wegen keine Schläge geben. Aber auch die Lehrgegenstände müssen reizend gemacht werden: mit kurzen präzisen Regeln muss man beginnen, stets vom Leichteren ausgehen, die Anfangsgründe nur in der Muttersprache vortragen und überhaupt die Erklärungen in ihr geben. Auch überlade man die Jugend nicht mit Stoff, überhäufe das Gedächtnis nicht mit Unverstandenem, füge der Regel zahlreiche Beispiele hinzu und ziehe, damit sich alles leichter einpräge, die Sinne heran, soviel man vermag. Man lehre nichts, wovon man dem Schüler nicht den Nutzen aufzeigt. Und endlich verlangt Comenius Einheit in der Methode, in den Übungen, selbst in den Bücherausgaben; denn Mannigfaltigkeit bringt Verwirrung. 4. Zur Schärfung des Urteils und zu gründlicher Erlernung stellt Comenius folgende Forderungen auf: in der Schule soll nichts behandelt werden, was nicht für dieses und für das künftige Leben wirklichen Nutzen gewährt; also nicht bloss Wissenschaft, sondern auch — das tritt immer wieder voran — Sitten und Frömmigkeit. Namentlich aber soll alles aus der Wurzel heraus erzeugt und getrieben werden: die Schule habe seither in leidiger Verirrung nur gelehrt sich nach Art der Äsopischen Krähe mit fremden Federn zu schmücken, nicht die Dinge selbst gezeigt, wie sie von sich selbst und an sich seien, sondern was über dies und jenes der eine und der andere und der dritte und der zehnte meine und schreibe, sie habe also gelehrt mit fremden Augen zu sehen und mit fremdem Kopf zu denken. Dagegen soll man die Menschen, soweit es immer angeht, anhalten, nicht aus Büchern weise zu sein, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen, d. h. die Dinge selbst zu kennen und zu untersuchen, nicht nur fremde Beobachtungen und Aussagen über die Dinge sich anzueignen; das nennt er — im Gegensatz zu unserem Sprachgebrauch — die synthetische Methode. Ferner sollen sich die späteren Studien immer auf die früheren stützen und alles durch Gründe

so befestigt werden, dass weder für den Zweifel noch für das Vergessen Raum bleibe. Häufige Wiederholungen in der Weise, dass der Schüler das vom Lehrer Gehörte selbst lehrend vorträgt, prägen nicht nur das Gelernte ein, sondern erhöhen auch den Lerneifer. Endlich legt Comenius 5. dar, wie durch Abkürzung der Künste alles schnell erlernt werde. Am Bild der Sonne zeigt er, wie ein einziger Lehrer — die Einrichtung der Dekurionen will er deshalb doch nicht ganz beseitigen — für einige 100 Schüler ausreicht. Dazu ist nötig, dass alle Schüler die gleichen Texte in Händen haben, dass jährlich nur einmal der Kursus beginne und dass jede Stunde ihr festes Pensum habe. Andererseits aber nehme man auch mehreres zugleich durch und vor, Worte und Dinge, Lesen und Schreiben, Übung im Darstellen und im Verstehen, Lernen und Lehren, Spiel und Ernst; alles Unnötige, Fremdartige und allzu Spezielle ist bei Seite zu lassen.

Es ist nicht zu verkennen, dass in dieser Zusammenstellung praktischer Regeln und Forderungen die straffe Ordnung hinter der Fülle etwas zurücktritt. Immerhin lassen sie sich unter vier Hauptgesichtspunkte zusammenordnen: 1. lückenlose Stufenfolge; 2. angenehm und rasch zum Ziele führendes Unterrichtsverfahren; 3. Parallelismus von Wort und Sache und 4. Anschaulichkeit durch Bild und Beispiel. Gerade hier ist vieles, was direkt von Ratke entlehnt ist und an ihn erinnert; aber es bleibt doch genug des Originalen, was sich uns nur zum Teil deswegen verbirgt, weil es inzwischen längst schon zum Gemeingut aller Pädagogik geworden ist.

Nachdem so Comenius die allgemeinen Grundsätze festgestellt hat, entwickelt er seine Methode im einzelnen. Auf sie legt er grossen Wert — er wäre ja kein didaktischer Reformer —, sie ist ihm eine mit unfehlbarer Sicherheit arbeitende Maschine. Und Hand in Hand mit dieser Ueberschätzung der Methode geht diejenige seiner Lehrbücher, was freilich darin seine Entschuldigung findet, dass es an tüchtigen Lehrern fehlte und Comenius deshalb die persönliche Tüchtigkeit ersetzen musste durch das Lehrbuch, das er ihnen in die Hand gab. Zuerst handelt es sich um die Methode der Wissenschaften im besonderen. Als goldene Regel für die Lehrenden schickt er voraus: alles so vielen Sinnen wie möglich vorzuführen. Wenn aber die Dinge selbst fehlen, so kann man deren Stellvertreter anwenden d. h. eigens für den Unterricht angefertigte Musterbilder und Kopien. Hiefür hat Comenius später selbst gesorgt, durch seinen *Orbis sensualium pictus*, den er in Patak verfasst hat und der 1658 in Nürnberg erschienen ist. Hier wird der Grundsatz der Autopsie und des Zusammenlernens von Sachlichem und Sprachlichem verwirklicht; freilich ist es ein zum Teil recht kümmerlicher Ersatz für die Dinge selber, namentlich angesichts der Roheit der recht primitiven Holzschnitte; auch herrscht doch wieder der sprachliche Gesichtspunkt vor. Allein der Ersatz ist doch brauchbar und hat sich als solcher bewährt in immer neuen Auflagen resp. Umarbeitungen und Wiederholungen des Buches bis herein in unsere Tage; und das Lob, das Goethe dem Werk wegen seiner „sinnlich-methodischen Vorzüge“ gespendet hat, bleibt in vollem

Recht bestehen. In der Methode der Künste betont Comenius vor allem die Notwendigkeit häufiger Uebung, bis die Kunstfertigkeit zur Gewohnheit werde.

Für uns aber ist von grösserer Wichtigkeit die Methode der Sprachen. Sie lernt man nicht als einen Bestandteil der Bildung, sondern als ein Werkzeug, um Bildung zu sammeln und andern mitzuteilen. Deshalb braucht man nur die notwendigen zu lernen. Notwendig aber ist für das Leben zu Haus die Muttersprache; zur Unterhaltung mit den Nachbarn die Nachbarsprachen; zum Lesen weiser Bücher für die Gelehrten überhaupt die lateinische, für die Philosophen und Mediziner die griechische und arabische und für die Theologen die griechische und hebräische Sprache; diese letzteren übrigens nicht bis zur Vollkommenheit. Das Sprachstudium muss parallel mit dem Sachstudium vorschreiten, die Vokabeln dürfen nicht gesondert von den Dingen gelernt werden; auch bedarf niemand die Kenntnis einer Sprache in ihrem ganzen Umfang, wie ja selbst Cicero nicht alle *Termini technici* seiner Sprache gekannt hat. Jede Sprache ist getrennt zu lernen und mit der Muttersprache ist der Anfang zu machen, ihr auch die meiste Zeit zu widmen, die ersten 8—10 Lebensjahre; dann folgen die lebenden Sprachen mit je 1, die lateinische mit 2, die griechische mit 1, das Hebräische mit $^1/_2$ Jahr. Die Sprachen lerne man durch Gebrauch, nicht durch Regeln, gehe dabei stufenweise vor und richte die Lehrbücher demgemäss ein. Zu dem Behuf hat Comenius selbst für den Unterricht im Lateinischen, auf den sich seine praktisch pädagogische Thätigkeit doch in erster Linie bezog, Lehrbücher verfasst: 1. die Vorhalle, *Januae linguarum reseratae Vestibulum, quo primus ad Latinam linguam aditus Tirunculis paratur* (1633), das 427 einfache Sätzchen mit 1000 der gebräuchlicheren Worte enthält, zu denen die entsprechenden Dinge den Knaben bekannt sind oder bekannt gemacht werden sollen, ehe sie die Worte lernen. 2. Das Eingangsthor, *Janua linguarum reserata* vom Jahr 1631. Diese Schrift hat Comenius zuerst berühmt gemacht, so dass Bayle schreiben konnte: *quand Comenius n'aurait publié que ce livre-là, il se serait immortalisé.* Die Idee selbst stammt freilich nicht von Comenius, sondern von einem Jesuiten, der 1615 eine solche *Janua linguarum* dreisprachig hatte erscheinen lassen, die dann 1617 fünfsprachig in Strassburg gedruckt worden ist. In der Janua des Comenius sind 8000 Wörter in 1000 Sätzen vereinigt, die *de omni scibili* handeln und unter 100 verschiedenen Rubriken der Jugend die Gesamtheit der Dinge einprägen sollen. Dass freilich auch diese Janua nur Worte gab, liegt auf der Hand, und erst später suchte der *orbis pictus* diesem Übelstand abzuhelfen, indem er wenigstens *in effigie* die Sachen zu den Worten hinzufügte. Uns scheint nun freilich die Zahl der aufgenommenen Wörter bei weitem zu gross, viele darunter sind technisch und unklassisch, manche geradezu modern. Allein wir müssen bedenken, dass das Latein namentlich für den auf der böhmisch-polnisch-deutschen Sprachgrenze sich bewegenden Gelehrten noch immer die Umgangs- oder doch die Schriftsprache der Gebildeten war und dass er darum die lateinischen Ausdrücke für die Dinge des modernen Lebens nicht entbehren zu können glaubte. Was also für uns, die wir den Vokabelschatz

nach dem Gebrauch für die Klassiker-Lektüre bemessen, ein Zuviel wäre, erschien damals als notwendig. Freilich drohte dann der Rückfall in das Unklassisch-Barbarische, und zu der Forderung, *ut nihil nisi quod Ciceronem sonet, auribus gratum sit*, will es jedenfalls nicht stimmen. 3. Das Wohnhaus — *Atrium rerum et linguarum ornamenta exhibens* 1651, wieder 1000 Sätze enthaltend, nebst Grammatik und Wörterbuch, die übrigens auch schon in den späteren Auflagen der Janua nicht fehlten; hier handelt es sich um die Einführung in die elegant-rhetorische Sprechweise; 4. sollte noch hinzukommen *Thesaurus* oder Schatzkammer: nach einer Stelle eine Art von Chrestomathie, nach einer andern eine Sammlung der besten Autoren selbst. Dass sich Comenius darüber verschieden äussert, hängt wohl damit zusammen, dass er in der *Didactica magna* die heidnischen Schriftsteller aus der christlichen Schule verbannt sehen möchte, höchstens für die im Christentum bereits befestigten Schüler will er Seneca, Epiktet, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend zulassen, nicht jedoch, ohne dass auch sie vorher gereinigt werden. Dagegen lenkt er in der *Linguarum Methodus novissima Fundamentis didacticis solide superstructa* vom Jahr 1648 in diesem Punkte erheblich ein und zeigt sich nicht nur tolerant gegen die heidnischen Autoren, sondern erklärt ihre Lektüre sogar für notwendig. Doch bleibt er in der Frage schwankend und kehrt schliesslich noch einmal zu der strengeren Auffassung zurück, die, wo immer sie auftritt, den Rückfall des freier gesinnten Christentums in die mönchische Scheu vor allem weltlich Heidnischen bezeichnet. In der Methode der Sittlichkeit oder der sittlichen Erziehung, für die er in Patak die *Praecepta morum in usum juventutis collecta* geschrieben hat, verlangt er die Einpflanzung aller Tugenden ohne Ausnahme, vor allem der vier Kardinaltugenden, und betont die Wichtigkeit des Vorbilds von Eltern, Lehrern und Mitschülern. In der Methode der Frömmigkeit weist er auf die hl. Schrift als das Alpha und Omega für christliche Schulen hin, da sie für die Jugend nicht zu hoch und nicht zu schwer sei. Von der Schulzucht endlich braucht er das Wort: eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser. Sie bezieht sich nicht auf begangenes Unrecht, sondern darauf, dass der Schüler in Zukunft nicht auf Abwege gerate, auch bezieht sie sich nicht auf das Lernen, sondern auf die Sitten. Übrigens lehrt auch hier wieder das beste Verfahren die Sonne, welche immer Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Blitz und Donner spendet.

Ist so die Methode bestimmt, die er in der *Novissima Methodus* als eine dreiteilige, die analytische (*resolvendo*), synthetische (*componendo*) und synkritische (*conferendo*) beschreibt, so gilt es nun die einzelnen Stufen zu fixieren, in denen sich die Menschheitsbildung vollziehen und abschliessen soll. Der ganze Kursus umfasst die ersten 24 Lebensjahre und zerfällt in vier je sechsjährige Perioden: 1. die Mutterschule für die Kindheit, in jedem Haus; 2. die Muttersprachschule für die Knabenzeit, in jedem Gemeinwesen; 3. die lateinische Schule für die Jugendzeit, in jeder Stadt; 4. die Hochschule für die Jünglingszeit, in jeder Provinz. Sie lehren alle dasselbe und alle dieselben Fächer, nur jede in ihrer Weise. In der Mutterschule werden vorzugsweise die äusseren Sinne geübt und die Anfänge und Fundamente

zu allem Wissenswerten gelegt. In der Astronomie z. B. wird der Anfang darin bestehen, dass die Kinder erfahren, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wahrnehmen, wie diese auf- und untergehen Tag für Tag; von der Poesie werden sie einen Vorschmack bekommen, wenn sie eine Anzahl von Verschen, besonders moralische lernen; namentlich aber muss hier in Ethik und Gottesfurcht der Grund gelegt werden. Comenius hat — darin berührt er sich am meisten mit Pestalozzi — hiefür ein eigenes Büchlein geschrieben „*Informatorium* der Mutterschul. Das ist ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie frome Eltern teils selbst teils durch ihre Ammen, Kinderwärterin unnd andere Mitgehülffen, ihr allertheuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Präzeptoren übergeben werden, recht vernünfftiglich, Gott zu ehren, ihnen selbst zu trost, den Kindern aber zur Seeligkeit aufferziehen und üben sollen" 1633. Hier gibt er für die körperliche und geistige, für die intellektuelle und moralische Erziehung des Kindes bis zum 6. Jahr die eingehendsten Vorschriften. Die Muttersprachschule soll von der gesamten Jugend beiderlei Geschlechts sechs Jahre lang besucht werden; also auch von den Knaben, die später lateinisch lernen: dafür sprechen teils ethische Gründe, das Bewusstsein der allgemein menschlichen Gleichheit, teils wirbt seine Didaktik „nicht bloss um jene insgemein so leidenschaftlich geliebte Nymphe, die lateinische Sprache," sondern sucht ebenso den Weg für die Ausbildung in den Muttersprachen aller Völker. Hier soll also der Schüler lernen geläufig lesen, orthographisch und grammatisch richtig schreiben, rechnen, messen, singen, Religion, Sittenlehre, das Nötigste von Haus und Staatswesen, Geschichte und Weltkunde und die allgemeinsten mechanischen Kunstgriffe (also Handfertigkeitsunterricht). Diese Schule zerfällt in 6 Klassen mit 6 stufenmässig geordneten Lehrbüchern, für welche er schöne und reizende Titel wählt: *Violarium*, *Rosarium*, *Viridarium*, *Labyrinthus*, *spirituale Balsamentum*, *Paradisus animae*. In 2 Morgenstunden sollen Geist und Gedächtnis ausgebildet, in 2 Nachmittagsstunden Hand und Stimme geübt werden; in den oberen Klassen können daneben auch die Nachbarsprachen gelernt werden. In der Lateinschule werden die 4 Sprachen Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und die übrigen sechs freien Künste des Triviums und Quadriviums getrieben, weiter Naturkunde, Geographie, Chronologie und Geschichte, Ethik und Theologie. Die Verteilung der Fächer geht zum Teil aus den Namen für die Klassen hervor: *grammatica, physica, mathematica, ethica, dialectica, rhetorica* — nach dem Grundsatz, dass die Sache vor der Art und Weise der Sachen, der Stoff vor der Form, das in die Sinne Fallende vor dem Abstrakteren gelehrt werden solle. Übrigens werden nur die beiden Morgenstunden derjenigen Wissenschaft oder Kunst gewidmet, von welcher die Klasse den Namen hat; nachmittags möge die erste Stunde der Geschichte, die zweite der Übung des Stils, der Stimme oder der Hand zufallen. Wie man sieht, stimmt dieser Plan mit den Bestimmungen über die zur Erlernung der Sprachen nötige Zeit nur dann, wenn Comenius die Klassen nicht als Jahresklassen betrachtet hat. Der Akademie verbleiben die Gipfel und die Ergänzungen aller Wissenschaften. Hier ist die Stätte jener Pansophie, an deren Bearbeitung und

Verwirklichung Comenius seine Zeit und Kraft mit besonderer Vorliebe verwendet und — verschwendet hat. Gedacht war sie als eine enzyklopädische Darstellung sämtlicher Wissenschaften und alles Wissens, in der sich die Harmonie von Wort und Sache, Begriff und Sache vollständig darstelle; so erinnert sie an jene Lullische Kunst, der auch Giordano Bruno nachjagte, und zugleich an den *globus intellectualis,* den Bacon der Wissenschaft auszufüllen überliess. Aber dass sie als solche eine Utopie ist, die jedes Menschen Kraft übersteigt, weil das Wissen unendlich und der Mensch und seine Kraft nur endlich ist, das hat Comenius nicht bemerkt; und daher war es für den optimistischen Phantasten doch eine Wohlthat, dass Oxenstierna ihm riet, erst den Schulen seine Dienste zu widmen und dem Betrieb der lateinischen Sprache zu grösserer Leichtigkeit zu verhelfen; ihm selbst erschien das freilich als Verengung seines Strebens und als Frohndienst, der ihn von dem königlichen Wege der Pansophie ablenkte. Interessant ist übrigens, dass er in diesem Zusammenhang ein *Collegium didacticum* vorschlägt, das als Lebenswerkstätte allen andern Schulen Saft und Kraft zuzuführen und im Sinne der späteren Akademien, die damals noch nicht bestanden, zu wirken hätte.

Mit einer inständigen Bitte an Eltern, Lehrer, Gelehrte, Theologen, Lenker der Völker und Obrigkeiten der Staaten hat Comenius diese seine gross angelegte und umfassende Didaktik geschlossen. Zusammengenommen mit seinen „panmethodischen“ Lehr- und Schulbüchern, die wir gelegentlich mitgenannt haben, gibt sie eine klare Vorstellung von dem, was er Grosses gewollt und was er wirklich geleistet hat: ein Mann der Sehnsucht durch seine persönlichen Schicksale, war er auch als Pädagoge ein Mann der Zukunft mehr als der Gegenwart. Selbst seine eigene in Patak eingerichtete Schule — *schola pansophica* — weicht mehrfach von dem in der Didaktik entwickelten Plane ab. Sie war auf sieben Klassen angelegt, drei sprachliche und vier Humanitätsklassen (philosophische, logische, politische und theologische), brachte es aber in Wirklichkeit über die drei unteren Lateinklassen nicht hinaus; Schuld daran waren Lehrer, Schüler, Konkurrenzneid und — Comenius selber, und so blieb die *illustris Patakinae scholae Idea* wirklich nur eine Idee. Vor allem aber fällt an dieser Gründung der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis in die Augen: in der Theorie wird die Muttersprache in den Vordergrund gestellt, in der Schule ebenso wie in seinen Lehrbüchern dreht sich doch alles wieder um Latein. So war es ja auch bei Ratke gewesen. Bei Comenius hängt das freilich auch mit seinem Wunsch zusammen, eine Universalsprache zu schaffen, wozu ihm das Lateinische zunächst am geeignetsten schien, obwohl ihm eine noch einfachere und vollkommenere Sprache als Ideal einer solchen vorschwebte. So ist er über den Latinismus seiner Zeit doch nur in der Idee, in Wirklichkeit aber nicht hinausgekommen. Wie aber diese Illusion einer Universalsprache die Qualität seiner lateinischen Lehrbücher ungünstig beeinflusst hat, davon war schon die Rede. Und auch dem Ungeschmack seiner Zeit entrichtet Comenius seinen Tribut, wenn er den Inhalt seiner *Janua (Januae linguarum Praxis scenica)* dramatisierte und von den Schülern in Patak unter grossem Beifall öffentlich aufführen liess;

Da war am Ende Terenz doch besser als dieses *res omnes sensibus ad vivum repraesentandi artificium* eines dramatisierten Vokabulars!

Auch das lässt sich nicht verkennen, dass der Realismus des Comenius doch wieder ein bloss „verbaler" zu werden drohte: Bilder statt Sachen, und diese Bilder nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt und zusammengestellt. Allein Absicht und Meinung ist hier doch die richtige: Realismus ist wirklich das Absehen seiner Pädagogik, Anschauung wird zur Erkenntnis der Sachen verlangt und benützt. Nimmt man dazu noch die Betonung einer wirklich sittlichen Erziehung gegenüber ihrer bisherigen Vernachlässigung und der Bevorzugung einer wesentlich formalen Bildung, den Versuch eines organischen Aufbaus der Erziehung von der allerersten Jugend bis zum Abschluss wissenschaftlicher Bildung auf der Hochschule und endlich seine Inanspruchnahme des öffentlichen Interesses für die Sache der Jugenderziehung für alle ohne Unterschied des Standes, Vermögens und Geschlechts, so erweisen sich die Verdienste des Mannes, der mitten im dreissigjährigen Kriege die Volkserziehung und allgemeine Schulpflicht als die Rettung aus aller Not anpries wie Fichte nach den Tagen von Jena, als so bedeutende, dass wir Comenius doch fraglos als einen der grössten Pädagogen aller Zeiten anzusehen haben. Seine Pädagogik war die *lux in tenebris*, die er vergeblich von Wahrsagern und Propheten ersehnte und erhoffte; aber freilich war die Finsternis des 17. Jahrhunderts zu dicht, als dass sie das Licht nach allen Seiten hin hätte durchdringen lassen; und so ist manche von den Forderungen des Comenius unerfüllt geblieben; auch darin war er also ein Mann der Zukunft. Aber weil er über seine Zeit weit hinausragt und hinausgreift, liegt auch die Gefahr der Überschätzung nahe, und ihr haben sich bei der dreihundertjährigen Jubelfeier seiner Geburt viele Festredner und nicht zum wenigsten auch die Begründer der Comeniusgesellschaft schuldig gemacht. Über die Grösse einer Leistung entscheidet auf dem Gebiet der Praxis immer auch der Erfolg mit, und ein solcher hat sich doch nur sporadisch an den Namen des Comenius geknüpft.

Die Werke des Amos Comenius sind in chronologischer Reihenfolge aufgezählt von Joseph Müller, zur Bücherkunde des Comenius (Monatshefte der Comenius-Gesellschaft I, S. 19—53). Ebendaselbst Bd. I und II gibt Joh. Kvacsala Beiträge „zur Lebensgeschichte des Comenius, Autobiographisches aus den Schriften des Comenius zusammengestellt", womit er sein unlesbares, aber sachlich wertvolles Buch „Joh. Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften" 1892 ergänzt und gewissermassen gut gemacht hat. Ueber „die Comenius-Litteratur seit 50 Jahren" s. Monatshefte I, S. 75—91 und die neuere ebendas. S. 295—311.

7. Dass die Weimarische Schulordnung von Kromayer im Sinne und nach der Methode Ratkes ausgearbeitet und in ihr erstmals der Schulzwang für alle Kinder ausgesprochen war, ist schon erwähnt. Auch der Gothaische Schulmethodus, den im Auftrag des trefflichen Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha der Rektor Andreas Reyher 1642 entworfen hat, steht wesentlich unter dem räumlich näherliegenden Einflusse Ratkes. Doch spürt man an dem realistischen Geist, der ihn durchweht, unverkennbar auch Einwirkungen von Comenius und seiner Didaktik. Deshalb ist er hier zu erwähnen, obgleich es sich wesentlich nur um den Elementarunterricht handelt, der inmitten des dreissigjährigen Krieges

hier zum erstenmal einer umfassenden Organisation unterzogen und gewürdigt wird. Der Unterricht erstreckt sich nicht nur auf Religion, Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen, sondern auch auf „Wissenschafft etlicher nützlicher teils natürlicher teils weltlicher und anderer Dinge“, worin „in guter Ordnung nach und nach“ zu unterrichten sei; und daneben sollen die Kinder „zu Christlicher Zucht und guten Sitten angeführet werden“. Unter den natürlichen Wissenschaften versteht der Schulmethodus die Bekanntschaft mit den alltäglichen Erscheinungen, mit Kräutern, Bäumen und Stauden, mit den Leibern der Tiere und des Menschen; ja selbst „von dem innerlichen Sinn des Auffmerkens“ soll geredet werden. Dabei soll man „Gelegenheit nehmen, die Jugend von abergläubischen und irrigen Meynungen des gemeinen Mannes abzuführen“. Bei den geist- und weltlichen Sachen denkt der Schulmethodus an Heimatkunde, Bekanntschaft mit den nächstliegenden staatlichen Einrichtungen und Gesetzen und etlichen Hausregeln; bei „den übrigen Wissenschaften“ vor allem an die Messkunst und das Kalenderwesen. Überall aber wird eingeschärft: alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden. So soll z. B. hinsichtlich der Pflanzen „Fleiss angewendet werden, dass dergleichen Gewächse, soviel möglich, in die nechste Gärten gezeuget, oder auch gedörret auff Papier genehet oder geleimet, und also gezeiget werden können; was aber nicht zu haben, kan so lange übergangen werden, biss es nachgehends geschafft und auch vorgenommen werden kan“.

Dieser Gothaischen Schulordnung gegenüber nimmt sich die braunschweigische des Herzogs August vom Jahr 1651 wie ein Protest gegen alle Neuerung aus. In den Volksschulen, für welche bereits 1647 der Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen war, beschränkt man sich auf Christentum, Lesen und Schreiben. In den lateinischen Schulen hielt man am althumanistischen Lehrbetrieb fest; die Hauptsache bleibt Latein: an die Stelle der Melanchthon'schen tritt eine andere vorratichianische Grammatik des holländischen Philologen Vossius; Ziel des Unterrichts ist noch immer lateinisch Sprechen und Schreiben, bei der Lektüre handelt es sich nicht um den Inhalt, sondern um die *phrases et formulae*; das Griechische tritt zurück. Dagegen finden allerdings neben Logik und Rhetorik auch Arithmetik, Geschichte und Geographie Aufnahme in den Lehrplan, aber selbst bei dieser letzteren heisst es: *eamque veterem inprimis*. Von der Muttersprache ist mit keinem Wort die Rede; und wenn mit allem Nachdruck tägliche Memorierübungen gefordert werden, so steht auch das in direktem Gegensatz zu den didaktischen Grundsätzen der Neuerer, denen höchstens in dem Zusatz „*et concinne pronuncient*“ ein kleines Zugeständnis gemacht sein dürfte.

Dagegen finden wir in der Landgräflich hessischen Schulordnung von 1656 unter den Schulbüchern die *Colloquia Helvici* und *Vestibulum* und *Janua Comenii* aufgeführt und vorgeschrieben, dass „in allen Klassen feine grosse Taffeln auffgehengt, dieselben auch recht und mit Fleiss gebraucht“ und „*Arithmetica* und *Musica* deutsch dozieret werden sollen“. Ebenso wird in der hanauischen Schulordnung, vor allem für das Gymnasium zu Buchsweiler, 1658 bestimmt, dass „die *Praeceptores Latinae*

scholae jhre Discipul sollen in Lateinischer Sprache *pure ac terse* zu reden und zu schreiben informiren *ex J. A. Comenii Janua ling. Lat.* und desselben *Vestibulo*, welche beede *completum Vocabularium* (*Nominum et verborum, imo omnium partium orationis*) und auch *Certissimus* γνώμων seind *proprietatis linguae latinae*; Sintemal darinnen begriffen ist, so wol *quae epitheta quibus Nominibus, pro diversitate significationis nominum et dicentis intentione*, als auch *quae verba proprie et qua constructione cum nominibus*, sollen zusammengesetzt und recht gebraucht werden, vielen andern Nutzen zu geschweigen." Mit vollen Segeln fährt aber erst die Magdeburgische Schulordnung von 1658 im Fahrwasser der Didaktik des Comenius einher. Da werden die Schulen gleich zu Anfang „fruchtschaffende *Seminaria pietatis, morum et virtutum*", weiterhin *officinae* und Werkstätten genannt; die vier sechsjährigen Stufen der Mutterschule oder Hauszucht, der Stadt- und Dorfschule, der öffentlichen Landschule oder Gymnasium und der hohen Schule oder Akademie finden sich auch hier, motiviert durch Analogien aus der organischen Natur. Unter den Lehrbüchern steht *Comenii Orbis sensualium pictus* oben an, auch seine *Janua* und *Atrium* werden genannt; daneben aber auch *Colloquia Reyheri*, und die Ratichianischen Ausgaben des Terentius, Plautus und Cicero, ebenso wie „die zu Gotha ausgefertigten kurtzen deutschen Büchlein" für die „männiglich nötige Wissenschaft". Auch das „*Natura non facit saltum*" wird herbeigezogen. Dagegen sind die Vorschriften *de methodo informandi* recht formalistisch gehalten; doch erfreut man sich auch an einem guten Wort wie dem: „Die Knaben und Schüler sollen nicht aus der Schulen schwatzen, noch ihre *Praeceptores* oder *condiscipulos* verleumbden oder verunglimpfen, sondern alles zum Besten kehren."

Es sind dies nur Beispiele von dem intensiven und tiefgreifenden Einfluss, den Comenius auf die Schulen in einzelnen Teilen Deutschlands ausübte; zugleich kann man aus denselben ersehen, dass die Verfasser dieser Schulordnungen Ratichius und Comenius *promiscue* benützten und einen Unterschied zwischen ihnen nicht machten und nicht kannten. Dass aber dieser Einfluss ein nachhaltiger war, erkennt man unter anderem daraus, dass noch im Jahre 1705 im fernen Siebenbürgen Marcus Fronius in seinem *Consilium de schola* den *Orbis pictus* als Schulbuch am Kronstädter Gymnasium einführte und sich überhaupt auf die Pädagogik des Comenius berief. Allein gerade diese Schulordnungen zeigen zugleich wieder, wie es doch vielfach nur ein neuer Lappen auf dem alten Kleide der humanistischen Lateinschule war, den man den beiden entlehnte; wenn man die Methode und die Lehrbücher von Ratke und Comenius lediglich als Hilfsmittel für das Lateinlernen ansah, so war es mehr nur eine Verschlimmbesserung: man entfernte sich wieder von den Klassikern und ihrer Sprache zu Gunsten eines modernen Gebrauchslateins, ohne doch in der Pflege der Muttersprache oder der Realien einen Ersatz für das Preisgegebene zu suchen und zu finden; und so wirkten Ratke und Comenius im höheren Schulwesen thatsächlich mehr zersetzend als aufbauend und neues schaffend. Man fuhr fort lateinisch und ein bischen griechisch zu lehren, aber ohne das innere Verhältnis der alten Humanisten zum klassischen Altertum und

seinen Autoren; neuer Stoff aber kam nur langsam und spärlich und wurde zum Teil in *lectiones privatae* verwiesen, die besonders bezahlt werden mussten. Auch mit dem Griechischen, von dem die Schüler vielfach dispensiert wurden, hielt man es an manchen Orten so, dass es ganz oder teilweise dem Privatunterricht überlassen wurde; und jedenfalls beschränkte man sich meist auf die Lektüre des Neuen Testaments, wie denn überhaupt der theologische Charakter der lateinischen Schulen immer mehr in den Vordergrund trat: über dem theologischen Unterricht und den darauf vorbereitenden philosophisch-scholastischen Disputationen schon auf der Schule vernachlässigte man den Sprachunterricht und die Lektüre der klassischen Autoren.

Zum Voranstehenden vgl. Vormbaum a. a. O., Koldewey a. a. O., Woldemar Böhne, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha 1888 und Fr. Teutsch. Die siebenbürgischsächsischen Schulordnungen (*Monum. Germ. Paedag.* Bd. VI).

8. Die Opposition gegen das bestehende Schulwesen war von einzelnen Männern ausgegangen, die aber doch nur der allgemeinen Strömung der Zeit Ausdruck gaben. Dass die Schulen im ganzen unter den Stürmen des dreissigjährigen Krieges und unmittelbar nach dem westphälischen Frieden besser geworden wären, lässt sich nicht behaupten. Bessere Schulen haben bessere Lehrer zur Voraussetzung, und an solchen fehlte es durchaus: es waren nach wie vor „schlecht besoldete und wenig geachtete Studiosen und Kandidaten der Theologie, ohne zureichende wissenschaftliche oder pädagogische Vorbildung, zum Teil auch ohne Fleiss und Pflichtbewusstein, oft unter einander durch Neid und Eifersucht bitter verfeindet, fast ausnahmslos aber ohne Begeisterung für ihren Beruf.“ Und so werden die Klagen des Wolfenbütteler Visitationsberichts vom Jahre 1706 *mutatis mutandis* von der Mehrzahl der damaligen höheren Schulen Deutschlands gelten, weshalb sie hier eine Stelle finden sollen. „Wir müssen hiemit vermelden“, schreiben die Visitatoren, „dass wir fast durchgehends in allen Klassen, sonderlich aber in den vier obersten, es sehr schlecht gefunden. Die meisten Schüler wussten auf die vorgelegten *quaestiones* wenig Tüchtiges zu antworten. Das aufgegebene *exercitium dokimasticum* ist von keinem, weder in Sekunda noch in Prima, *absque vitiis grammaticalibus* elaborieret worden. Der Herr Konrektor hatte in denen ihm zu traktieren injungierten *autoribus* das ganze Jahr hindurch wenig absolvieret, zum Exempel bei den Primanern hatte er während solcher Zeit aus dem griechischen Neuen Testament blosse 2 Kapitel *ex Actis Apost.*, und bei den Sekundanern aus dem ganzen *Compendio Henichii* nur den *locum de juramento* abgehandelt. Die Exercitien waren von ihm ziemlich sparsam diktieret. Die *lectiones*, so er zumal mit denen Sekundanern treibet, sind deren *captui* nicht akkomodieret. So ist auch dessen Auktorität bei denen Schülern sehr gering, und ist solches folgends nicht die geringste Ursach mit den Schülern ihrer so schlechten *profectuum*; massen denn in *classe prima* verschiedene waren, welche das ganze halbe Jahr hindurch kein einziges *excertium* bei ihm exhibieret hatten. Der Herr Kantor nebst dem Herrn Subkonrektor hatten gleichfalls wenig in ihren *lectionibus* pertraktieret, zum Exempel aus den kleinen Episteln Ciceronis hatte der Kantor das ganze halbe Jahr hindurch zu Ende gebracht nur

neun, und der Subkonrektor bloss fünf kurze Epistelchen. Von dem Herrn *Cantore* wird sonderlich bemerket, dass er seine Schul-Information ziemlich *oscitanter* und nur *perfunctorie* verrichte, die Knaben in seinen Stunden untereinander die *lectiones* lasse hersagen, da er inzwischen die Novellen lieset oder sonst *allotria* traktieret. Des Herrn *Subconrectoris exercitia*, so er seinen Discipuln diktieret, sind bisweilen fast zu lang und weitläufig, und da sie gleich von ihm korrigieret worden, sind sie doch von *vitiis* und Schnitzern noch nicht völlig gesäubert.“ Und nicht anders lauten die Nachrichten aus dem Süden, vom Gymnasium zu Stuttgart aus jener Zeit. So energische Reformversuche wie in Gotha blieben vereinzelt und fanden gerade in den grösseren Territorien keine Nachfolge.

Aber der dreissigjährige Krieg hat doch nicht nur das Alte in Trümmer geschlagen und das Bestehenbleibende verengt und verkümmert, sondern er hat auch Platz geschafft und Anstoss gegeben zu einem Neuen — für Deutschland freilich zunächst nicht zu einem erfreulichen Neuen. Es kam politisch das Zeitalter Ludwigs XIV und der übermächtige Einfluss französischer Politik und Militärmacht, französischer Sitte und Sprache, die klägliche Abhängigkeit Deutschlands von seinem aggressiven und ihm damals an Bildung wie an zusammengefasster Macht weit überlegenen Nachbar. Dadurch musste sich mit Notwendigkeit ein neues, nicht mehr lateinisches, sondern französisches Bildungsideal herausbilden, das die Deutschen in devoter Akkomodation und Nachahmung alsbald rezipierten. Aber es war nicht nur französisch gefärbt, es war auch, praktischer als das bisherige, auf das Nützliche und Brauchbare gerichtet. Das Anwachsen dieser Strömung, die uns bereits begegnet ist, hing ebenfalls mit der dringenden Not der Zeit zusammen: lateinische, lediglich formal gebildete Gelehrte waren unbrauchbar zum Wiederaufbau einer zerstörten, um ihr materielles Dasein ringenden Welt, praktische Menschen waren gesuchter. Und zugleich begegnete sich das mit dem immer stärker werdenden Interesse an der Naturwissenschaft, die von vorn herein als eine *ars inveniendi* gedacht und als Mittel zur Beherrschung der Natur angesehen war. Damit kam ja nur etwas später auch eine Tendenz des humanistischen Zeitalters an die Reihe, dem doch auch Kolumbus und Kopernikus, Regiomontanus und Paracelsus, Kepler und Galilei, Giordano Bruno und Bacon angehört haben. Es war dies eine neue Macht, die jetzt an die Stelle der lateinischen Beredsamkeit trat; diese aber galt nicht mehr viel in dieser neuen Welt und für einen Mann von Welt.

Das erkannte zuerst der Adel, dessen Stellung in der absolut gewordenen Monarchie ebenfalls eine andere geworden war: als Hofadel oder Beamtenadel musste er dienen und etwas leisten und zu dem, was er zu leisten hatte, reichte die lateinische Gelehrsamkeit nicht aus, sondern hiezu bedurfte er der *conduite* und der französischen als der Diplomaten- und Hofsprache. Ein *galant homme* ist der, der französisch spricht, sich in allerlei körperlichen Fertigkeiten gewandt zeigt und wenn er Beamter werden will, die Staatswissenschaft, Mathematik, Physik und Technologie kennen muss. Dieses Ideal konnten die humanistischen Unterrichts-

anstalten des 17. Jahrhunderts nicht zur Verwirklichung bringen und es ist daher überaus bezeichnend, dass nach einem schon 1579 unternommenen Anlauf 1682 die kursächsische Ritterschaft ein Gesuch an den Kurfürsten richtete, es möchte die adelige Jugend, die seither in den drei Fürstenschulen des Landes mit der bürgerlichen gemeinsam unterrichtet worden war, von dieser getrennt und die Schule zu Meissen ausschliesslich für sie bestimmt worden; wenn auch *in pietate et religione* und lateinischem Stil kein Unterschied bestehe, so sei doch die gründliche und langwierige Unterweisung im Griechischen und Hebräischen für den Adeligen nicht nötig, die Zeit hiefür könne auf andere nützlichere Dinge und *studia* verwendet werden. Wurde auch diese Forderung des Adels abgewiesen, so werden wir uns doch nicht wundern, wenn angesichts solcher Anschauungen und Wünsche nicht nur an den bisherigen Schulen die Dispense vom Griechischen sich mehrten, das eigentlich nur noch die Theologen lernten, sondern dass wirklich besondere Adelsschulen, die sogenannten Ritterakademien entstanden. Daran hatte schon das 16. Jahrhundert vereinzelt gedacht: die württembergische Kirchenordnung von 1559 hatte für „ein Anzal Junger vom Adel“ Stipendien vorgesehen, und 1589 wurde für adelige Studiosen das *Collegium illustre* zu Tübingen eingerichtet. Graz und Soroe waren vorangegangen, 1599 folgte Landgraf Moriz von Hessen mit dem *Collegium Mauritianum* zu Kassel nach, das 1618 neu organisiert wurde. Aber den Stürmen des grossen Krieges vermochten auch diese Schöpfungen nicht stand zu halten, und so beginnt die eigentliche Gründungs- und Blütezeit derselben doch erst in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts. In Kolberg wurde 1653 eine auf den Militärdienst berechnete Vorbildungsanstalt für den pommerischen Adel eingerichtet, 1655 zu Lüneburg ein Kloster in eine Erziehungsanstalt für die Söhne der lüneburgischen Ritterschaft umgewandelt; 1680 wurde in Halle eine Ritter- oder Exerzitienakademie gegründet, der der ausgedehntere Gebrauch der französichen Sprache durch die Niederlassung vertriebener Hugenotten zu gute kam; 1682 ist das Gründungsjahr der niederösterreichischen Landschaftsakademie zu Wien, 1687 das der Ritterakademie zu Wolfenbüttel, und ihnen folgen noch eine Reihe anderer derartiger Anstalten zu Brandenburg, Berlin (dessen Anfänge in eine frühere Zeit zurückreichen), Liegnitz, Dresden u. s. f. Bestand hatten dieselben freilich meist keinen allzulangen, so ist zum Exempel die Wolfenbüttler Akademie, die wir uns als Beispiel für diese Anstalten alle etwas näher ansehen wollen, mit dem Tod ihres Stifters 1714 wieder eingegangen. Es liegt ja auf der Hand, dass solche Standesschulen viel Geld kosteten und überhaupt nur gedeihen konnten, solange die Sonne fürstlicher Gnade über ihnen leuchtete.

Als Zweck der Wolfenbüttler Gründung wird angegeben: „wenn einer von adel von jugend auf seinen vornehmsten Zweck sein lassen muss, wie er sich qualifiziert machen möge, dermahleins in civil-, militär-, auch hoff- und landesbedienungen nützlich employret zu werden, oder wie er den seinigen selbsten wol vorstehen und mit reputation auf seinen gütern leben könne: so ist ausser zweiffel, dass zu solcher habilitirung nicht besser zu gelangen als an den örtern, woselbsten man zugleich allerhand anständige

studia und *exercitia* treiben, frembde sprachen fassen, gute und honeste conversation haben, auch anbey wie am hoffe zu leben, sehen und erlernen kan; zu welchem ende dann diese fürstl. academie also eingerichtet, dass es an keinem von den erwehnten stücken den academisten fehlen soll.“ So sollen denn die Professoren „keine andere disciplin traktiren, als welche einem jungen Herrn und von adel wolanständig und demnegst ihnen bey allerhand gelegenheiten und erlangenden bedienungen zu statten kommen können; weshalb auch alle unnütze vorkommende materien und controversien, wodurch nur die edle zeit verlohren und nichts erbauet wird, vorbey zugehen.“ Als Fächer werden daher bestimmt: 1. in *theologia* die *dogmata fidei, religionis christianae historia* und absonderlich *historia reformationis*; 2. *studium iuris privati,* doch „also dass unnöthige weitleuftigkeiten vermieden und mit unnützlichen controversien und materien niemand aufgehalten werden sol;“ dazu *fundamenta ethica,* und ebenso Staatsrecht mit vorangehenden *praecepta politica*; 3. Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der beiden letzten *secula*; dazu Genealogie, Chronologie und Geographie; 4. *oratoria* und das *studium eloquentiae,* jedoch vielmehr *ipsa praxi* als durch weitläufftige *praecepta,* „wobei jederzeit solche materien zu choisiren, welche dem von adel demnegst in allerhand occurrencen am meisten zu statten kommen können;“ 5. *in mathesi* die vornehmsten *partes,* absonderlich die, welche den academisten am meisten gefallen, wobei allezeit, wo es nötig, die demonstrationes im Felde, auf dem *observatorio* und zu Hause geschehen sollen; desgleichen für den, der lust hat, Mechanik und Anleitung zu „lust- und ernstfeuerwercken.“ 6. In Sprachen *publice* Deutsch, Lateinisch — „eine hochnotwendige und bei allen Nationen durchgehende Sprache“ —, Italienisch und Französisch; Englisch und Spanisch soll privatim dozirt werden. Ausserdem konnte privatim getrieben werden: Logik, Metaphysik, Physik, Kriegswissenschaften, Astronomie, Optik; auch ein Zeitungskolleg wird angeboten, damit die Akademisten die Novellen mit Verstand und Nutzen lesen lernen. Von allen diesen sowohl öffentlichen als privaten Lektionen konnten sich die Zöglinge, welche sie wollten, ganz frei auswählen. Dazu kamen dann noch die ritterlichen Übungen, auf welche in allen diesen Anstalten ganz besonderes Gewicht gelegt wurde: Reiten, Fechten, Tanzen, Voltigieren, *les exercices du mousquet et de la pique*; auch erhielten die Akademisten die Permission, den fürstlichen Hof zu frequentieren, an Hofbällen teilzunehmen und „von der daselbsten vorfallenden honnesten conversation mit zu profitieren.“ So verband sich das Angenehme mit dem, was für einen jungen Adeligen von Nutzen war. Die disziplinarischen Vorschriften erstreckten sich auf das ganze Leben der jungen Leute, verboten Karten- und Würfelspiel, Tabakrauchen in der Anstalt und Duellieren, Schuldenmachen und Völlerei, Luxus und Rangstreitigkeiten: man sah also, dass man sich „auf den trieb einer rechten *genereusité*“ doch nicht allein verlassen konnte. Bei nötiger Bestrafung aber soll man auf die Umstände der Sachen und Personen *regard* nehmen, was schon von selbst geschehen sein wird, da die Handhabung der Disziplin einem Oberhofmeister vorbehalten war, der auch zugleich die Aufsicht über die Professoren hatte. Als Hofinstitut erwies sich die Anstalt auch dadurch,

dass sie fremden Gästen des Fürsten vorgeführt wurde und ihre Feste zugleich Hoffeste waren; wenn dabei die Prinzen lateinische Reden hielten, so waren diese wohl gerade so vom Professor der Eloquenz gemacht, wie seiner Zeit die lateinischen Deklamationen in Wittenberg von Melanchthon oder in Strassburg von Matthias Bernegger.

Natürlich waren diese Schulen teuer und überstiegen daher auf die Dauer die Leistungsfähigkeit der meisten damals so armen deutschen Staaten: an solchen finanziellen Schwierigkeiten scheiterte z. B. auch der erste Versuch zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden im Jahr 1674; und wo sie bestanden, da legten sie auch dem Adel selbst, der seine Söhne dort erziehen liess, vielfach unerschwingliche Pensions- und Unterrichtskosten auf. Aber nicht nur daran gingen diese Akademien meist bald wieder zu Grunde, sondern auch an sich selbst und ihrem eigenen Wesen. Mit diesem war eine allzu grosse Mannigfaltigkeit der Zwecke und der Mittel zu deren Erreichung notwendig gegeben; und überdies, es waren Standesschulen, und das Zeitalter Ludwigs XIV. und seiner deutschen Nachahmer auf fürstlichen Thronen konnte die von dem humanistischen Ideal soweit abirrende Unnatur solcher Standesschulen doch nicht überdauern: das Neue, das im Anzug war und kommen sollte, musste auf breitere Basis gestellt werden. Immerhin haben die Ritterakademien gezeigt, dass die humanistische Gelehrtenschule nicht mehr für alle höhere Bildung die richtige Vorbereitungsanstalt sei, sondern dass es neben ihr noch andere Schularten geben könne und geben müsse; und so bilden sie doch ein wichtiges Übergangsglied in der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens vom 17. zum 18. Jahrhundert.

Vgl. Paulsen a. a. O., Koldewey an beiden genannten Orten; Georg Müller, ein Versuch zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden (Neues Archiv f. sächsische Geschichte Bd. X, 1. und 2.); Artikel „Ritterakademien“ in Schmids Enzyklopädie von Köpke-Heine.

9. Den auf den Ritterakademien erzogenen äusserlich gewandten und für das praktische Leben und ihren speziellen Beruf tüchtig gemachten Adeligen standen hinfort die Schüler der alten humanistischen Lehranstalten als Schulfüchse und Pedanten gegenüber, und dieses Renommee diente nicht eben zur Empfehlung und Hebung des Ansehens von Gymnasien und Universitäten. Wollten diese also nicht allzuweit hinter jenen zurückbleiben, so mussten auch sie dem neuen Geist, einer praktischeren Richtung und feinerer Sitte ihre Pforten öffnen und jedenfalls in fakultativen Stunden auch ihren Schüler die modernen Lehrfächer zugänglich machen. So beginnen die in ihren Anfängen bis in das 16. Jahrhundert zurückreichenden Beispiele desjenigen Systems sich zu mehren, das man neuerdings als das utraquistische bezeichnet hat. Schon im Jahr 1623 war bei der Reform des Strassburger Gymnasiums durch Matthias Bernegger, der mit Kepler und Galilei in Beziehungen stand, ein stufenmässiger Unterricht in Mathematik eingeführt worden, der den Zwecken des bürgerlichen Lebens dienen sollte: in Oktava wurde das Einmaleins geübt, in Quarta die *Regula de tri*, in Tertia die Bruchrechnung. Und in den Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wird unter den Lehrern fast regelmässig einer erwähnt, *qui Mathematicen doceat*, und fehlt Arith-

metik fast nirgends mehr unter den Unterrichtsgegenständen. 1675 heisst es in der Heilbronner Schulordnung: „die Arithmeticam belangend, soll selbige auss den gewohnlichen Arithmetik-Büchlein in richtiger Ordnung, an dem Mitwoch und Sambstag von 12 biss 1 oder halb 2 Uhren von Herrn Guldenschreibern, (als welcher desswegen eine absonderliche Besoldung, und also von dergleichen Schülern nichts zu fordern hat) den *Discipulis 1. 2. 3. 4. Classium* fleissig vorgetragen werden.“ Aber ein intensiveres Betreiben der Mathematik oder gar der naturwissenschaftlichen Disziplinen gehörte doch überall zu den Ausnahmen; und nur wo besonders für diese Fächer veranlagte und interessierte Lehrer massgebenden Einfluss gewannen, da wurde über das Übliche hinausgegangen und wirklich etwas geleistet: der Hamburger Jungius ist hiefür als der bei weitem bedeutendste zu nennen; auch der Nürnberger Schulinspektor Feuerlein darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben; und ebenso ist die Einführung des *Orbis pictus* in vielen Schulen hier noch einmal zu erwähnen. Einzelne besonders modern gerichtete Rektoren räumten neben dem Deutschen auch dem Französischen eine Stelle ein an ihren Schulen, wenigstens für diejenigen Schüler, welche vom Griechischen dispensiert waren.

Aber noch vorher waren es doch die Universitäten, auf denen der Unterricht immer dürrer und langweiliger und die Rohheit der Studenten dem entsprechend immer grösser geworden war und wo daher auch das Bedürfnis nach einem Neuen sich zunächst mit Nachdruck geltend machte. Als ersten könnte man hiefür Erhard Weigel (1625—1699) in Jena nennen, der ein Polyhistor und ein Projektenmacher, vor allem aber ein bedeutender Mathematiker war und als solcher der Scholastik auf den Universitäten und dem unfruchtbaren Lateinlernen auf den Schulen mit aller Schärfe entgegentrat. So gehört er mit zu den pädagogischen Reformern des 17. Jahrhunderts und nach den vielen Spuren seines Einflusses, denen wir in Briefen und Lebensbeschreibungen aus jener Zeit begegnen, war er der anregendsten und eifrigsten einer. Auch Leibniz wurde durch ihn, wie für die Mathematik, so auch für den Gedanken einer gründlichen Unterrichtsreform begeistert und gewonnen. Von diesem grösseren muss aber ausführlicher die Rede sein.

In verschiedenen Perioden seines Lebens hat Leibniz (1646—1716) pädagogische Fragen behandelt, wie er sich auch eine Zeitlang bei der Erziehung eines jungen Adeligen praktisch bethätigt hat. Schon als 21jähriger entwarf er in seiner *Nova methodus docendi discendique juris* den Studiengang eines geschickten Welt- und Hofmanns. Im ersten Stadium bis zum 6. Lebensjahr soll der Knabe neben der Muttersprache lateinisch, Geschichte und gebildete Manieren lernen; vom 6. bis 12. Jahr die öffentliche Schule besuchen und hier in körperlichen Übungen, Musik, Zeichnen und eleganter Sprechweise unterrichtet werden, ausserdem in alter Geschichte, Mathematik, Optik, Statik, Astronomie, auch von Pflanzen, Mineralien und Tieren, zum Teil mit Hilfe des *orbis pictus* von Comenius, sich einige Kenntnis erwerben, endlich werden ihm die Anfänge der Kombinationskunst hier mitgeteilt; in der dritten Periode bis zum 18. Jahr, wo er *liberalius* gehalten werden muss, werden die erworbenen

Kenntnisse erweitert und vertieft; von Handwerk, Handel und Verkehr, Anatomie und Medizin erfahre er einiges; er lerne Französisch und Italienisch, und soweit es zum Bibelverständnis nötig ist, auch Griechisch und Hebräisch; rhetorische Übungen und eine umfassende Lektüre kommen hinzu. Dann gehe der junge Mann noch etliche Jahre auf Reisen.

Hier sieht man das neue Bildungsideal in aller Deutlichkeit und mit der ganzen Keckheit der Jugend vorgetragen, aber zugleich auch in einer aller Erfahrung entbehrenden unpraktischen Gestalt. Leibniz entnimmt die äussere Schablone der Didaktik des Comenius, erfüllt aber diese Form mit einem Inhalt, den er sich nach sich selber und der eigenen Entwicklung seines eminenten und frühreifen Geistes zurecht gemacht hat; daher die Überladung mit Fächern aller Art. Dazu wird der Gesichtspunkt des praktisch Brauchbaren durchweg in den Vordergrund gerückt, das sprachliche Element soll zurücktreten, der ganze Unterrichtsplan ist realistisch: es handelt sich um *res* und zwar um alle *res*, die des Wissens und Kennens wert sind. Über diese einseitigen Gesichtspunkte ist Leibniz auch später nicht hinausgekommen; nur hat er in seinem *Projet de l'Éducation d'un Prince* die Forderung des spielend Lernens hinzugefügt und das Hilfsmittel der Anschauung noch mehr betont; gelegentlich ist er auch für „öffentliche Handwerksschulen" eingetreten. Charakteristisch ist endlich noch ein offenbar rasch hingeworfenes Schriftstück: *quaenam discenda ad usum vitae?* Hier wird bedauert, dass wir keine einheitliche Universalsprache haben, an deren Verwirklichung der Philosoph bekanntlich zeitlebens arbeitete, da die philologische Gelehrsamkeit und ihre Folianten kaum etwas für das Leben Brauchbares enthalten; auch die Kenntnis der Geschichte ist auf das äusserste zu beschränken. Nötig ist dagegen die allergenaueste Kenntnis der Logik oder der Raisonnierkunst und ebenso die der Regeln des Gerechten und Nützlichen, ferner eine wirksame Beredsamkeit; weiter die ganze Mathematik und Mechanik, die ganze praktische Physik, soweit sie dem Gebrauche dient, die Geographie, aber nur wenig Geometrie; denn zum Gebrauch des Lebens hilft es nicht viel, den Zirkel quadrieren zu können. Auch Kenntnis der Medizin und Naturgeschichte ist erwünscht und als Grundlage der Politik Völkerkunde und Statistik.

Dass angesichts solcher Gedanken Leibnizens Meinung von den damaligen Universitäten keine sehr hohe war, versteht sich von selbst, und so begreifen wir denn auch, dass er eine Professur in Altorf ausschlug und an Fürstenhöfen die Stätte seiner Wirksamkeit suchte, an Fürsten und Prinzessinnen seine Briefe und Abhandlungen schrieb. Ihm sind die deutschen Hochschulen zu weltfremd, zu unpraktisch, zu zopfig und veraltet, auch bedauert er den Gebrauch der lateinischen Sprache in ihren Vorlesungen, obwohl er sich derselben — in seinen Schriften freilich neben dem Französischen und dem Deutschen — auch bedient hat. Aber eine Umgestaltung derselben hat er nicht selbst in die Hand genommen, so nahe es ihm auch gelegen wäre, als man ihn in Preussen, in Sachsen, in Russland, in Österreich zur Organisation von Akademien heranzog. Doch hat er gerade im Unterschied von den bestehenden Universitäten, der Societät der Wissenschaften in Berlin (1700) die Erhaltung der deutschen

Sprache in ihrer Reinigkeit, der Abteilung für die historischen Wissenschaften die Pflege der deutschen und insbesondere der brandenburgischen Geschichte und der Abteilung für die realen Wissenschaften die Sorge für nützliche Erfindungen und Entdeckungen zur Verbesserung des Ackerbaues und der Nahrungsmittel, der Industrie und des Handels zur Pflicht gemacht.

Was aber Leibniz, abgesehen von pädagogischen Schriften und direkter Mitarbeit, für Unterricht und Erziehung geleistet hat, das ist indirekt die Verbreitung der Erkenntnis, dass die Aufklärung das menschliche Leben vollkommener und glücklicher mache. Darin lag der praktische Wert des Wissens und des Unterrichtens klar und deutlich ausgesprochen. Das Vollkommenheitsstreben und das Glückseligkeitsstreben hat dieser Polyhistor, der zugleich ein grosser Philosoph war, dem Aufklärungszeitalter mit in die Wiege gelegt, und diese Gaben haben die Pädagogik des 18. Jahrhunderts weit mehr beeinflusst als seine psychologischen Lehren, welche erst in ihrer Umbildung durch Herbart auf die Pädagogik des 19. Jahrhunderts eingewirkt haben.

Die Umgestaltung des Universitätsunterrichts aber, welche so notwendig gewesen wäre und welche Leibniz nur forderte, nicht persönlich einleitete, überliess er einem anderen, seinem Stadt- und Zeitgenossen Christian Thomasius (1655—1728), dessen Vater Jakob Thomasius als Rektor der Thomasschule in Leipzig sich auch schon mit pädagogischen Reformideen trug. Philosophisch darf Chr. Thomasius freilich nicht in einem Atem neben Leibniz genannt werden, der Mann des gesunden, aber ganz oberflächlichen und seichten Menschenverstandes neben dem spekulativen Kopf voll Ideen und voll Tiefe. Aber wirksam war dieser vielgeschäftige Agitator, ein kecker Neuerer, der vor Perücken und Zöpfen keine Spur von Respekt hatte und sich vorurteilslos jeder Autorität widersetzte; und daher begann er den Angriff auf die Universitäten. Ohne Furcht und Autoritätsgefühl ging er mit wahren Keulenschlägen der zopfigen und pedantischen Universitätsgelehrsamkeit zu Leibe und überschüttete ihre bornierten und veralteten Vertreter mit Hohn und Spott. Er urteilte darüber noch später so: „es herrschte auf denen evangelischen Universitäten folgender Zustand des Vorurteils menschlicher Autorität: z. B. in der Philosophie anstatt der Logik eine grobe Zankkunst, anstatt der natürlichen Gottes-Lehre tumme, aber dabey tollkühne und ketzermacherische Grillen; anstatt einer echten Sitten- und Regiments-Lehre unnütze Pedantereyen, damit man nicht einen Hund hätte aus dem Ofen locken können, oder handgreifliche Jesuitische Lehren, die denen Regenten zwar schmeichelten, aber ihnen das Regiment aus der Hand zu drehen trachteten. In der Rechts-Gelahrtheit mangelte nicht allein, wie allbereit erinnert, der Grund einer echten Sitten- und Regimentslehre, sondern auch einiger vernünfftiger Erkenntniss des Rechts der Natur, und man strampelte noch damahls auch auf Seiten der Juristen mit Händen und Füssen, dass ja bey Leibe diese Neuerung nicht eingeführt werden durffte.“ Schärfer noch lautet es in seinem Entwurf der politischen Klugheit: „Schulen und Universitäten heissen Pflantz-Gärten der Kirchen und des gemeinen Wesens. Den Kirchen und dem gemeinen Wesen aber ist mit dummen und arglistigen Leuten nichts gedienet, sie mögen so ge-

lehrt sein als sie wollen, weil die Gelehrsamkeit in ihrem Gehirn nichts anderes ist, als ein Schwert in der Hand eines unsinnigen Menschen und gelehrte Narren die grössten Narren zu sein pflegen. Hingegen sind kluge Leute der Kirche und dem Staate nützlich, ob sie gleich nicht gelehrt sind. In diesen Pflantzgärten der Kirchen und des gemeinen Wesens werden aber heute viele Dinge gelehrt, die im gemeinen Wesen entweder gar keinen oder gar wenig Nutzen haben und von der höchst nützlichen Lehre der Klugheit wird darin nichts gehöret." Diese Lehre von der Klugheit sei im Mittelalter dem Interesse der päbstlichen Clerisey keineswegs verträglich, sondern vielmehr sehr hinderlich gewesen und man habe sich lieber mit eitlen närrischen und bösen Spekulationen abgegeben. Mit dem Aufkommen des Humanismus sei dann die Begierde etwas Rechtes zu lernen, auch durch die Barbarei der Universitäten hindurchgebrochen und man habe angefangen, die Sprachen zu treiben, sei aber über die Grammatik nicht hinausgekommen. Auch die Reformation sei nur Dämmerung und Morgenröte, noch nicht heller Tag gewesen: die Theologen haben nur darauf gesehen, dass nichts wider die Religion sei und haben die Besserung der Sitten ausser Acht gelassen; über die Verderbnis der Philosophie habe zwar die Reformation heftig geklagt, bald aber selbst wieder die verworrene und unnütze scholastische Philosophie unter einem neuen Namen den Studierenden rekommandiert. Nicht besser stehe es bei den Juristen; dagegen haben die *Medici* zuerst „die Thorheit abgelegt und durch allerhand Experimente die alten Fehler in Erkenntnis der Natur verbessert;" aber die Klugheit wiederherzustellen sei nicht ihre Sache, und so bedürfe es einer gründlichen Reform aller Fakultäten, die Lehre von der Klugheit müsse überall Eingang finden. Dabei denkt er vor allem an den Unterricht in Realien, in Logik, Geschichte, Ethik, Politik, Ökonomik, Oratorie und in allen galanten Disziplinen: in diesem Sinn lehrte er und suchte er auch persönlich und privatim auf die Studenten einzuwirken und sie, wie auch seine Schrift „vom elenden Zustand der Studenten" zeigt, für das Leben und die praktischen Seiten und Aufgaben desselben zu interessieren.

Vor allem aber — er brachte, was er ihnen zu sagen hatte, mündlich und schriftlich in deutscher Sprache vor, für deren Gebrauch auch in gelehrten Fragen und in gelehrten Kreisen er die Bahn gebrochen hat. Die Deutschen ahmen in allem die Franzosen nach; nun gut! sagt er in einer Vorlesung über die richtige Art dieser Nachahmung, die Franzosen reden auch in wissenschaftlichen Dingen ihre Muttersprache, machen wir es auch so, reden, lehren, schreiben wir deutsch statt lateinisch. Und er selbst geht mit gutem Beispiel voran: 1687 erschien am schwarzen Brett der Leipziger Universität ein deutscher Anschlag des Thomasius, worin er zu einer deutschen Vorlesung über die (später auch von Schopenhauer übersetzte) Schrift des spanischen Jesuiten Balthasar Gracian „Handorakel der Weltklugheit" mit den Worten einlud: „Chr. Thomas eröffnet der Studierenden Jugend zu Leipzig in einem Diskurs, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen solle? ein Collegium über des Gratians Grund-Reguln, vernünfftig, klug und artig zu leben." Und im nächsten Jahr begann er gar mit der Herausgabe einer

deutschen Monatschrift „Freimüthige, Lustige und Ernsthafte, jedoch Vernunfft- und Gesetzmässige Gedanken oder Monats-Gespräche über allerhand fürnehmlich aber neue Bücher", womit er sich an die weitesten Kreise wandte. Was er so in Leipzig begonnen, das setzte er dann in Halle fort. Dabei empfand er es aber nicht als Widerspruch, im Sinne seiner Zeit und eklektisch wie er war, immer auch auf das Französische und auf die Franzosen als Muster hinzuwiesen; denn „sie sind doch die geschicktesten Leute." Darum empfahl er auch das französische Bildungsideal *d'un honnête homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust et d'un homme galant,* und entlehnte namentlich den Lehrbüchern von Port Royal allerlei Anregungen und Ideen. Und so bekämpfte er als Deutscher und zugleich im Namen dieses französischen Ideals die Alten und vor allem, darin Ramus und Bacon ähnlich, den Aristoteles mit seiner unfruchtbaren Syllogistik. Nicht einmal die Kenntnis der alten Sprachen, auch nicht die des Lateinischen sei für alle Gebildeten notwendig. Freilich soll man „diejenigen, so Lust dazu haben und die vom Studieren die Zeit ihres Lebens Profession machen wollen, Latein und Griechisch genug lernen lassen"; dagegen „helfe man denen, so man im gemeinen Leben gebrauchen will, und denen das Studieren wegen des Lateinischen sauer und verdriesslich wird, ohne Verdriesslichkeit mit dem, was sie gelernt haben, fort". Was er gegen das Lateinlernen hat, liegt nicht etwa darin, dass es „Gelehrsamkeit hindern sollte (denn wer wollte so unvernünftig raisonnieren?), sondern weil durch die durchgehends gewöhnliche Lehrart viel ungegründet und unnötig Zeug nebst dem Latein in die Gemüter der Lehrlinge eingeprägt wird, welches hernachmals so feste klebet und merkliche Verhinderungen bringet, dass das Tüchtige und Gescheite nicht haften will". Anderswo erklärt er jedoch Sprachen, und zwar eben auch die lateinische, für blosse „Zierraten eines Gelehrten, die an sich selbst niemand gelehrt machten". Man kann nun freilich gegen Thomasius den Vorwurf erheben, dass er den Geist des klassischen Altertums verkannt habe und „seine Absicht bei der Erziehung gar zu ökonomisch gewesen sei"; aber man mache sich die geschichtliche Entwicklung klar: das Lateinische war als Sprache der Gelehrten und der Gebildeten der Hauptunterrichtsgegenstand der Schule geworden. Inzwischen aber hatte es wieder, ähnlich wie im Mittelalter, seine Klassicität eingebüsst. Nun hörten die Gebildeten auch im internationalen Verkehr auf, sich dieser barbarisch gewordenen Sprache zu bedienen und bevorzugten das Französiche; damit wurde das Lateinische ausschliesslich Gelehrtensprache; und nun fing ein Professor an, deutsche Vorlesungen zu halten und deutsche Bücher wissenschaftlichen Inhalts zu schreiben: wozu lernte man dann überhaupt noch Latein, wenn man auch ohne das gelehrt sein konnte; und wenn die Bildung daran hing, wie stand es dann mit den Frauen? Entweder musste es darum nach und nach ganz beseitigt oder es musste ein neuer Existenzgrund dafür gefunden werden; das war die Konsequenz von dem kühnen Auftreten des Thomasius.

Zunächst freilich schien es, als ob dem frechen Treiben seitens der bedrohten Gelehrsamkeit, die er fortgesetzt reizte und mit seiner scharfen

Satire verfolgte, ein rasches Ende bereitet werden sollte. In Leipzig wurde seine deutsch geschriebene „Vernunftlehre“ von der Zensur mit der Bemerkung zurückgewiesen: „man könne keine Schrift censiren, darinnen philosophische Materien in deutscher Sprache doziert werden“, und 1690 benützte man sein Eintreten für eine Heirat zwischen einem lutherischen Fürsten und der reformierten Tochter des grossen Kurfürsten, um ihm alles weitere Lesen und Schreiben zu verbieten. Aber in diesem Augenblick that sich ihm und seinem Leipziger Leidensgefährten Francke in Halle ein neuer Wirkungskreis auf: Thomasius wurde als Professor des gesamten Rechts nach Halle berufen. Dort bestand seit 1680 eine Ritterakademie; 1688 war sie von Kurfürst Friedrich III. besser eingerichtet worden; dabei tauchte der Gedanke auf, in Anlehnung an sie eine neue Universität zu gründen und rasch wurde derselbe seiner Verwirklichung entgegengeführt, schon 1694 konnte sie mit mehr als 700 Studenten feierlich eingeweiht werden. Nicht uninteressant für den Geist, in dem sie gegründet wurde, ist das Vorspiel, ein Projekt des grossen Kurfürsten: 1667 hatte er den Entwurf eines Schweden Namens Skytte, den dieser in Anknüpfung an Gedanken von Bacon und Comenius ausgedacht und vorgelegt hatte, aufgenommen, wonach alle Pfleger der Musen und Erforscher der Wissenschaften, alle Freunde der Freiheit, die in ihrem Gottesdienst gehindert oder in ihrem Vaterland durch Tyrannei bedrückt oder ohne Schuld aus ihm verbannt seien, alle Liebhaber wissenschaftlichen Umgangs in eine brandenburgische Stadt eingeladen werden sollten, wo sie als an einer neutralen Freistätte ungestört ihren Studien leben könnten. Und nicht nur den Christen aller Konfessionen sollte freie Ausübung des Gottesdienstes zugesichert werden, auch Hebräer und Araber und andere Anhänger nichtchristlicher Religionen sollten freien Zutritt erhalten, wenn sie nur nicht Propaganda machen wollten und ihr Lebenswandel nicht anstössig sei. Zugleich sollten hervorragende Gelehrte an dieser Universaluniversität angestellt werden, um täglich auch für schon höher Gebildete Vorlesungen zu halten. Dieser Plan hatte sich als unausführbar herausgestellt; in Halle wurde durch den Sohn des grossen Kurfürsten das, was zu jener Zeit davon möglich war, verwirklicht. Die neue Universität konnte sich ohne weiteres von der veralteten und verrotteten akademischen Tradition frei machen, die doch keine andere als die mittelalterlich scholastische war, und so wurde sie „zu einem weithin wirkenden Mittelpunkt des wissenschaftlichen Geistes der Neuzeit, an der der Geist der Freiheit und der religiösen Duldsamkeit zur Herrschaft gelangte.“ Und daran waren vor allem die beiden Männer schuld, welche um ihrer Kühnheit und ihrer Eigenart willen von den alten Anstalten ausgeschlossen wurden — Thomasius und Francke; mit jenem zog ein neuer Geist in die juristische Fakultät ein, der eines von der Theologie unabhängigen Naturrechts, wie es Grotius und Pufendorf begründet hatten, mit diesem erneuerte sich die theologische Fakultät, in der statt der Orthodoxie der im schärfsten Gegensatz gegen sie anhebende Pietismus zur Herrschaft gelangte. Am wenigsten freilich kam diese Reform der Artistenfakultät zu gut, die dem allem ohne Begeisterung und sachliches Verständnis gegenüberstand, die Griechen mit

Ausnahme des Neuen Testaments kaum noch traktierte und den Neueren, Ramus und Kartesius, um von Spinoza ganz zu schweigen, aus Scheu vor dem Verketzertwerden oder aus Interesse- und Verständnislosigkeit nur spärlichen Zutritt gewährte. Aber schliesslich musste eine Neuerung, die von den Hörsälen den Weg ins Leben hinaus nahm und auf die ganze Denkweise der Zeit Einfluss gewann, doch auch hier Bresche legen: man begann sich neben den Alten für deutsche Sprache und Litteratur zu interessieren, die geschichtlichen Studien nahmen einen verheissungsvollen Aufschwung und in der Philosophie sollte bald an die Stelle des allzu gemeinnützigen Eklektizismus von Thomasius die Leibnizische Lehre im schulgerechten Kleide Christian Wolfs treten. Dass davon auch die Sitten der Studenten nicht unberührt blieben, versteht sich von selbst, wenngleich nach unseren Begriffen des Rohen und Derben noch immer allzu viel übrig blieb.

So gut wir nun aber auch begreifen, wie Thomasius auf die juristische, Francke auf die theologische Fakultät massgebenden Einfluss gewannen, so seltsam mutet uns auf den ersten Anblick das Zusammenwirken der beiden so verschiedenen Männer an. Man wird zunächst an gemeinsame persönliche Erfahrungen und Schicksale denken müssen, die sie nach Halle geführt und auf einander hingewiesen hatten. Aber man darf doch auch die sachlichen Berührungspunkte nicht übersehen, die Thomasius den Pietisten innerlich verwandt machten und äusserlich das Wort reden liessen. Wenn er sie gegen die Orthodoxie verteidigte, so lag darin nicht nur etwas vom gemeinsamen „Hass der Städter“ und der Ausfluss eines stark entwickelten Gerechtigkeitsgefühls, sondern es war einmal die pietistische Abkehrung von dogmatischen Streitigkeiten, die ihn als Rationalisten anzog und in seiner Gleichgültigkeit gegen die trennenden Momente zwischen Lutheranern und Reformierten bestärkte; und es war zum zweiten die pietistische Betonung der praktischen Frömmigkeit, die seinem auf das Gemeinnützige gerichteten Streben zusagte; und es war schliesslich doch auch bei ihm ein mystisches Element, das ihn erst dem Cartesianischen Mystiker Poiret geneigt gemacht hatte und jetzt mit dem pietistischen Mysticismus sympathisieren liess. Als freilich der Pietismus seinerseits rasch genug religiös und sittlich zu einer neuen Beherrschung und Bindung der Gewissen zu führen sich anschickte, herrschsüchtig und verketzerungslustig wurde, da reagierte sein mannhaftes Freiheitsgefühl auch gegen diesen neuen Zwang, und es reagierte seine Weltfreudigkeit gegen die weltflüchtige Stimmung dieser protestantischen Möncherei, und so wurde das Verhältnis zwischen ihm und Francke nicht nur für den gemeinsamen Ausgangspunkt und die innere Verwandtschaft, sondern auch für den Gegensatz und die Feindschaft zwischen Rationalismus und Pietismus typisch: zwei Brüder, aber bald genug zwei feindliche Brüder, die sich auch öffentlich befehdeten. Noch typischer freilich war dann bald das Verhältnis zwischen den Pietisten und Christian Wolff, durch den die neue Philosophie in die philosophische Fakultät und ihre Hörsäle einzog: unter Friedrich Wilhelm I. siegten jene; aber es war ein Pyrrhussieg; unter Friedrich dem Grossen wurde der abgesetzte und so schmählich aus Preussen verbannte Philosoph

ehrenvoll zurückgeholt, und der Geist der Aufklärung kam in Staat und Kirche, in Schule und Universität für geraume Zeit an die Herrschaft. Einstweilen galt aber noch das *aut-aut* in dem bekannten Scherz- und Schimpfwort, das man den Besuchern der neuen Universität zu Halle zurief: *Halam tendis aut pietista aut atheista mox reversurus*, ein richtiges Wort, wenn man nur unter *atheista*, wie ja der Unverstand von heute noch immer thut, einen — Aufklärer verstand.

So war in Halle wirklich ein Neues geworden: für die Schule kommt davon als nächstes der Übergang vom Lateinischen zur Muttersprache in Betracht, welche gleichzeitig an manchen Orten, vor allem von dem Rektor Christian Weisse, dem bekannten „Wasserpoeten", auf seinem Zittauer Gymnasium als Unterrichtssprache eingeführt wurde. Noch mehr als das war es aber die ganze neue Auffassung von Bildung, der Geist der Gemeinnützigkeit, der sie hinfort beherrschte und auf ihre Umgestaltung hindrängte. Dass derselbe zuerst in religiöser Einkleidung, im Pietismus in die Erscheinung trat, ist für Deutschland charakteristisch.

Ueber Leibniz s. Kuno Fischer im 2. Band seiner Geschichte der neueren Philosophie (3. Aufl. 1888), G. Le Viseur, Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik (Progr. d. Berliner Leibniz-Gymnasiums 1882). Ueber Thomasius H. Luden, Christian Thomasius nach seinen Schicksalen und Schriften 1805; Al. Nicoladoni, Christian Thomasius. Ein Beitrag zur Geschichte der Aufklärung 1888; J. O. Opel, Christ. Thomas. Kleine deutsche Schriften mit einer Einleitung 1894; E. Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz; H. Hettner, Geschichte d. deutschen Litteratur im 18. Jahrh. I, 4. Aufl. Und endlich über ihn, Francke und Halle den 1. Band der Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle von Wilh. Schrader 1894, zu deren Jubelfeier erschienen. cfr. auch die Rede von Konr. Varrentrapp, Der grosse Kurfürst und die Universitäten (zum 27. Januar 1894).

10. Die Kirche hatte den Humanismus in sich aufgenommen; zu einer eigentlichen Synthese mit ihm war es zuerst im Protestantismus gekommen, äusserlicher war die Verbindung mit dem Katholizismus in den Schulen der Jesuiten geblieben. Aber auf die Dauer konnte sich die Schule in dieser neuen Umklammerung durch die mächtigere Kirche doch nicht wohl befinden, war doch diese nicht nur als katholische, sondern auch in der Form der protestantischen Orthodoxie nicht am wenigsten mit Schuld an dem geistigen Verfall des humanistischen Schulwesens im 17. Jahrhundert. Da sie nun aber Schule und Leben beherrschte, so musste zunächst der Versuch gemacht werden, ob nicht gerade von ihr aus zugleich mit einer religiösen Erneuerung wieder neues Leben ausgehen und namentlich, ob sie sich nicht mit den schon vorhandenen neuen Lebenselementen, Bildungskeimen und Bildungsidealen werde befreunden und verbinden können. Das war die Frage, und die Antwort lautete bejahend: eine weitere Kreise berührende und umfassende Umgestaltung des Unterrichtswesens nimmt in einer religiösen Bewegung ihren Ausgangspunkt; nur war es nicht die Kirche als solche, die ja eben in Orthodoxie und Jesuitismus erstarrt und gefesselt lag, sondern auf katholischer wie auf protestantischer Seite waren es Seitentriebe und Sekten, die den Anfang machten — im katholischen Frankreich der Jansenismus, im protestantischen Deutschland der Pietismus.

Allein so interessant auch der Jansenismus, diese Wiedererneuerung der augustinischen Gnadenlehre auf katholischem Gebiet, als ein Protest des katholisch-religiösen Gewissens gegen den Jesuitismus über-

haupt und gegen die jesuitische Erziehung und Unterrichtsmethode insbesondere gewesen ist, so bildet er doch in der Geschichte der Pädagogik nicht mehr als eine kurze Episode: der absolutistische Staat Ludwigs XIV. konnte keine Spaltung der Einen Kirche und keine selbständige Regung des religiösen Geistes ertragen und dulden. Und so erlagen auch „die kleinen Schulen“ von Port Royal schon im Jahr 1660 den Verfolgungen, nachdem sie erst seit 1643 durch St. Cyran ins Leben gerufen worden waren. Der Name schon besagt, dass es sich dabei nicht um den höheren Universitätsunterricht handeln sollte, sondern lediglich nur um Vorbereitungsanstalten für diesen und für die ihn damals fast ganz monopolisierenden Jesuitenkollegien. Es war ein Versuch, häusliche und öffentliche Erziehung zu vereinigen, indem man je 5—6 Knaben mit einem Erzieher zusammen wohnen und arbeiten liess. Der Geist der ganzen Erziehung war ein streng religiöser, weshalb ein besonderer Religionsunterricht überflüssig schien: das Kind ist durch die Sünde verloren, durch die Taufe prinzipiell wiedergeboren, und die Aufgabe der Erziehung ist, ihm diese Gnade zum Bewusstsein zu bringen und seine durch die Taufe hergestellte Unschuld ohne Unterbrechung zu erhalten und es so an Tugend zu gewöhnen. Daher galt es, beständig über die Zöglinge zu wachen, sie — namentlich auch in dem, was sie lasen — vor jeder Berührung mit dem Bösen zu behüten und ihnen durch ununterbrochene Beschäftigung die Möglichkeit zu unnützen Dingen zu entziehen; doch sollte diese Überwachung im Geist der Liebe, mit viel Geduld und Sanftmut geschehen. Vor allem sollte den Kindern auch das Lernen angenehmer gemacht werden als selbst Spiel und Erholung. Daher strebten die Männer von Port Royal der herrschenden Methode gegenüber eine gründliche Reform des Unterrichts an, und die Lehrbücher, welche zu diesem Behuf in und für Port Royal verfasst worden sind, z. B. von St. Arnauld und Lancelot, zeigen sie uns auf dem Wege vorsichtiger Neuerung. In erster Linie tritt uns ihr Dringen auf den Gebrauch der französischen Sprache entgegen, die sie als besonderen Unterrichtsgegenstand in ihren Schulen trieben und dem Lateinischen vorangehen liessen; auch eine eigene Methode, besonders für den Leseunterricht — die Lautiermethode im Gegensatz zu der bisherigen Buchstabiermethode — haben sie eingeführt, die wie es scheint Pascal zum Erfinder hatte. Daneben nahmen sie auch allerlei Realien in den Lehrplan auf und bedienten sich dabei mit Vorliebe der Veranschaulichung durch Bilder; denn „was durch das Auge in den Geist dringt, übt gewöhnlich lebhaftere Eindrücke auf ihn aus und haftet länger.“ Doch suchten sie als Kartesianer auch das Urteil zu üben und zu schärfen.

Für das Lateinische verfasste Lancelot 1644 eine Grammatik in französischer Sprache, die die in Frankreich übliche Grammatik des Holländers Despauterius, ein humanistisches Doktrinale, verdrängen sollte und den bezeichnenden Titel hat: *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue latine, contenant les Règles des Genres, des Déclinaisons, des Prétérits, de la Syntaxe, de la Quantité et des Accents latins, mises en françois avec un ordre très clair et très abrégé.* Dabei kam

der Grundsatz des Ramus: wenig Regeln, viel Übung! zur Geltung und so wurden die Kinder möglichst rasch zur Lektüre geführt. Sie sollte an die Stelle des Gebrauchs im Verkehr mit Personen, die sie gut sprachen, treten und so gewissermassen die Art nachahmen und ersetzen, wie die Kinder ihre Muttersprache lernen; und deshalb begann man mit ihr und nicht mit schriftlichen Übersetzungen (*thèmes*). Als geeignet für die Schullektüre, neben die auch eine vorgeschriebene Privatlektüre trat, sahen sie Terenz, Cicero, Cäsar, Virgil und Horaz an; sittlich Anstössiges war aus ihren Ausgaben beseitigt. Um das Interesse zu wecken, wurden die Kinder vor allem mit dem Inhalt bekannt gemacht und zu diesem Zweck wohl schon vorher eine gute französische Übersetzung des Schriftstellers mit ihnen gelesen; sie selbst haben solche Übersetzungen geschaffen, freilich in jenem ergötzlichen Stile, in dem das Zeitalter Ludwigs XIV. das klassische Altertum zu modernisieren und zu französisieren liebte. Schriftliche Übungen bestanden zunächst in Übersetzungen in das Französische, erst gegen Ende kamen *thèmes* und *compositions* (Übersetzungen in das Lateinische und freie Aufsätze) hinzu. Ähnlich war wohl auch die Methode im sonstigen Sprachunterricht; doch trat das Griechische entschieden hinter dem Lateinischen zurück.

Wenn man ihnen daher in gewissem Sinn Vernachlässigung des Griechischen zum Vorwurf machen könnte, so trifft doch dieser Vorwurf Rollin (1661—1741) nicht, der in etwas weiterem Abstande auch zu den Pädagogen von Port Royal gerechnet werden darf. Da ihm der Sinn für die ästhetische Seite des klassischen Altertums erschlossen war — *le bon goût c'est le principal fruit qu'on doive faire tirer aux jeunes gens de la lecture des anciens* —, so wies er besonders auf die Griechen hin; denn *la Grèce a toujours été, et sera toujours, la source du goût, c'est là qu'il faut puiser toutes les connaissances, si l'on veut remonter jusqu'à leur origine: éloquence, poésie, histoire, philosophie, médecine, c'est dans la Grèce que toutes ces sciences et tous ces arts se sont formés et pour la plupart perfectionnés, et c'est là qu'il faut les aller chercher.* Daneben aber hält auch er an der Pflege des Französischen fest, will vom Gebrauch des Terenz aus Sorge für die sittliche Erziehung nichts wissen und fordert energisch die Aufnahme der Geschichte in den Unterricht. Endlich mag auch noch Fénelon in diesem Zusammenhang genannt werden als Verfasser einer Schrift *de l'éducation des filles*, als Prinzenerzieher und als einer, der — durch seinen *Télémaque* — in einer uns freilich wenig zusagenden Form auf das griechische Altertum und seinen Nutzen für die moderne Erziehung hingewiesen hat.

Wichtiger aber als diese einzelnen Pädagogen ist in Frankreich der bedeutsame Kampf um den Wert des klassischen Altertums, der durch Perrault in seiner *Parallele des anciens et des modernes* (1688) entfesselt und zwischen seinen Anhängern und Gegnern ausgefochten wurde. Er zeigt uns den tiefgehenden Einfluss der antiken Litteratur auf die moderne: nicht an der Vortrefflichkeit der Alten wird gezweifelt oder verlangt, dass man aufhören solle, sie zu verehren; im Gegenteil solle bis zu den höchsten Klassen die Jugend sie studieren und verehren, nur solle sie sie nicht anbeten

und nicht glauben, dass sie unerreichbar und unübertrefflich seien. Es war also wesentlich ein Streit um Glauben oder Superstition, um Verehrung oder Anbetung, und es war dieselbe Frage, die 100 Jahre später Schiller in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung gestellt hat: können wir Modernen neben den Alten bestehen? Die Tragödien Racines und Corneilles gaben darauf dieselbe bejahende Antwort, wie Goethes Iphigenie oder Hermann und Dorothea, auch sie waren klassisch und antikisierend, wenn uns auch dieser Klassizismus allzu höfisch und zopfig anmutet. Und darum hatte nicht nur Perrault, sondern ebenso auch sein Gegner Boileau Recht. Zugleich begreift sich, dass dieser Kampf um den Klassizismus ein spezifisch litterarischer war und auf die Pädagogik unmittelbar keinen Einfluss hatte. Die Jesuiten blieben die Herren der Schule: 1750 gab es in Frankreich 669 Jesuitenschulen, und nicht einmal die Verdrängung der lateinischen Grammatik des Holländers Despauterius durch die weit praktischere von Port Royal war durchzusetzen. Die wirkliche Erneuerung auch nur der pädagogischen Theorie liess noch 70—80 Jahre auf sich warten.

Ganz anders, weit energischer und erfolgreicher regte sich auch jetzt wieder der Geist religiöser Erneuerung im Lande der Reformation, in Deutschland. Hier nahm gegen Ende des 17. Jahrhunderts der Pietismus den Kampf gegen die in Formalismus erstarrte lutherische Orthodoxie mit allem Nachdruck auf. Dabei handelte es sich um eine Reform der Kirche im sittlichen Interesse, zugleich und vor allem aber auch um eine Reaktion des Gefühls gegen die einseitige Betonung der reinen Lehre und gegen die vorwiegend intellektualistische Auffassung des Religiösen im 17. Jahrhundert überhaupt. Freilich wäre es falsch, im Pietismus eine Fort- und Weiterbildung oder auch nur eine Ergänzung der lutherischen Reformation sehen zu wollen; er ist vielmehr ein dem Kalvinismus und seiner asketischen Sittlichkeit und „Präcisität“ verwandtes Zurückgreifen auf urchristliche Formen und zugleich ein Zurückgehen auf das mittelalterliche Lebensideal, wie es in revolutionär überstürzter Weise schon zu Luthers Zeiten die Widertäufer hatten verwirklichen wollen. An sie erinnert das Drängen auf Heiligkeit dieser *ecclesiola in ecclesia*, die gewünschte und geträumte Annäherung an eine wirkliche Vollkommenheit des Lebens, die Verwerfung einer Theologie der Nicht-Wiedergeborenen, die weltflüchtige Verdammung aller Lust und Freude des Lebens, jeder wenn auch noch so unschuldigen Erholung, des Tanzes, des Spieles in jeder Form, des Besuchs von Theater und Konzerten, die Gleichgültigkeit gegen Wissenschaft und Staat und endlich nicht zum wenigsten auch der Zug zum Mystizismus und Chiliasmus, der auch hier zu Schwärmerei, zu ekstatischen und visionären Zuständen führte.

Dass nun eine Pädagogik, welche von diesem Geiste erfüllt war, keine Wiederbelebung der pädagogischen Gedanken der Reformation sein konnte, geschweige denn dem in lebensfreudigem Optimismus wurzelnden Humanismus verwandt war, versteht sich von selbst. Dem Luthertum war die Schule ein Erziehungsmittel des ganzen Volkes, „dadurch Zucht, Tugend und Ehrbarkeit möge gepflanzt werden,“ und war daher eine welt-

liche Angelegenheit, Sache der Gemeinde und des Staats, die nicht nur für die Kirche, sondern auch für das weltliche Regiment zu sorgen hatte. Das war der gesunde Sinn, der weite und freie Blick, der Luther nicht bloss zum Reformator der Kirche, sondern prinzipiell auch zu dem der Schule gemacht hat. Wie eng nimmt sich dagegen die pietistische Pädagogik aus! Sie sucht die Kinder dem Staat wieder aus der Hand zu winden und erhebt auf sie für sich und ihre *ecclesiola* Anspruch. Und ebenso ist hier der Zweck ein anderer: während Luther die jungen Christen zu guten Menschen und zu tüchtigen Bürgern, zu treuen Verwaltern ihres weltlichen Berufs machen wollte, handelte es sich in der pietistischen Erziehung wesentlich darum, die jungen Welt- und Sünderchristen zu Erweckten und Bekehrten, zu Pietisten zu machen.

Der Begründer dieser Richtung Spener, in seiner elsässischen Heimat Rappoltsweiler gewiss schon von Jugend auf von reformierten Einflüssen berührt, hat auf die Pädagogik mehr nur indirekt eingewirkt, indem er durch die von ihm angestrebte strenge Sittenzucht auch der Erziehung den polizeilich asketischen Stempel aufdrückte und durch die Einrichtung der *Collegia pietatis* den katechetischen Unterricht in der Kirche neu belebte. Hier in der Katechese hatte ja die protestantische Kirche von Anfang an Gelegenheit und Anlass sich pädagogisch zu bethätigen; aber es ist beschämend, ja fast unglaublich, wie wenig sie in all der Zeit dabei pädagogisch geleistet und Einfluss gewonnen hat: der Religionsunterricht ist — es muss das auch einmal ausgesprochen werden — im Durchschnitt immer schlechter als aller andere Unterricht gewesen. Nur durch Spener erleidet diese Regel vorübergehend eine Ausnahme: weil das Katechesieren bei ihm eine so bedeutende Rolle spielte, so wurde es in den pietistischen Kreisen einen Augenblick zu einer Kunst und das war für die Methode des Unterrichts überhaupt förderlich. Und dass Spener als Hofprediger in Dresden es nicht unter seiner Würde hielt, selbst zu katechesieren, fanden zwar manche seiner Zeitgenossen anstössig, aber der Beruf des Lehrers wurde dadurch gehoben und die jüngeren Theologen pietistischer Richtung schämten sich nicht, nach seinem Muster sich des Unterrichts der Jugend in Kirche und Schule anzunehmen.

Der Begründer einer spezifisch pietistischen Pädagogik aber ist nicht Spener, sondern August Hermann Francke (1663—1727). Erst in Leipzig habilitiert musste er wie Thomasius den zünftigen Universitätslehrern weichen, die in seinem *Collegium philobiblicum*, doch nicht so ganz mit Unrecht, eine Gefahr für den wissenschaftlichen Betrieb der Bibelexegese an der Universität sahen, wurde aber dann, nachdem er in Erfurt abgesetzt und sogar ausgewiesen worden war, zugleich mit Thomasius an die neuzugründende Universität nach Halle berufen und übernahm hier neben der theologischen Professur auch die Pastoration für die Aussengemeinde Glaucha. Hier suchte er nicht nur der leiblichen Armut, sondern auch der geistigen Verwahrlosung der Bevölkerung zu steuern, und da brachte ihn ein Geschenk von 7 Gulden auf den Gedanken, eine Armenschule einzurichten: er kaufte von dem Geld Schulbücher und liess seit Ostern 1695 täglich 2 Stunden lang arme Kinder durch arme Studenten unterrichten.

Da aber bald auch wohlhabende Leute ihre Kinder zu ihm in die Schule schicken wollten, so trennte er Armen- und Bürgerschule, und gleichzeitig gründete er für die Söhne Adeliger, die ihm dieselben lieber übergaben als den teuren Ritterakademien, eine höhere Schule, das sogenannte Pädagogium, an das sich bald noch als Parallelanstalt eine lateinische Schule für Bürgerssöhne aus Halle anschloss. Nun ist aber, wie das aus Franckes pädagogischer Schrift „Kurtzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind" hervorgeht, das Ideal dieser pietistischen Pädagogik die Privatschule, der häusliche Unterricht; und so zog es auch praktisch Francke vor, gerade die ärmsten und vernachlässigtsten Kinder ganz bei sich aufzunehmen; das gab den Anstoss zur Gründung des Halle'schen Waisenhauses, um das sich nach und nach die übrigen Schulgebäude und Schulanstalten der Francke'schen Stiftungen her gruppiert haben. Hier im Waisenhaus wie in den Pensionsanstalten hatte Francke die Kinder ganz in seiner Hand, wie er es wollte; denn „wenn sie, wie in den meisten Schulen gebräuchlich, Mittwochs und Sonnabends Feiertag haben und des Sonntags mögen hingehen, wo sie wollen, so wird dasjenige, was sie die Woche über gelernt, meistenteils wieder verderbet, ja sie werden dadurch sehr zerstreuet und oft sehr verwildert, dass die *Praeceptores* genug zu thun haben, mit dem Anfang der Woche sie wieder in einige Ordnung zu bringen. Diesem Unheil vorzukommen, müssen gedachte Kinder täglich in die Schule kommen, nicht nur alle Tage in der Woche, sondern auch des Sonntags vor und nach der Predigt, damit sie immerzu wohl unterrichtet und desto ordentlicher in die Kirche und Betstunde geführt werden können." Und ebensowenig wie freie Tage und Nachmittage gab es freie Wochen, Ferien. Um das zu verstehen, muss man allerdings billig bedenken, dass es die niedersten Schichten waren, aus denen sich jedenfalls die deutschen Schulen Franckes rekrutierten, und da konnte wohl von Verwilderung gesprochen werden; und die Erfahrungen, die er machte, waren sicher wenig geeignet, ihn auf Unterstützung und Mithilfe des Hauses bei der Erziehung der Kinder rechnen zu lassen; daher der Wunsch, dieselben ganz in seiner Hand zu haben, damit nicht zu Haus schlecht gemacht werde, was die Schule gut zu machen bemüht war. Aber andererseits hing diese Einrichtung doch auch zusammen mit dem ausschliesslich religiösen Zweck, den die pietistische Erziehung verfolgte. Zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit oder wie es auch heisst „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum die Kinder wohl anzuführen," war Aufgabe und Mittelpunkt des Unterrichts, und so nimmt denn auch die Religion den breitesten Raum im Lehrplan ein. Von 7 täglichen Schulstunden gehörten in den deutschen Schulen 3 bis 4 dem Unterricht in Religion, der mit seiner *recitatio, explicatio* und *applicatio* wohl viel Mechanisches und Unkindliches in sich schloss; dazu kam dann noch die sehr ausgedehnte Teilnahme am Gottesdienst und an der kirchlichen Katechisation; auch auf das Beten wurde im Leben dieser Schule grosses Gewicht gelegt und neben dem Lehrer mussten auch die Kinder „aus dem Herzen" vorbeten; doch wird wenigstens vor zu langen Gebeten gewarnt.

Weitere Fächer waren Lesen und Schreiben, wozu bei den grösseren auch die Kunst gehörte, einen ordentlichen Brief schreiben zu können. Das Rechnen mit etwa zwei wöchentlichen Stunden wurde, wie es scheint, ziemlich mechanisch betrieben, das Singen trat natürlich in den Dienst der Religion. Realien fehlten, doch wollte Francke, man solle den Kindern auf Spaziergängen gleichsam spielender Weise allerlei nützliche Kenntnisse in Physik, Botanik und Geschichte beibringen. Die Mädchen lernten natürlich Handarbeiten aller Art, und auch die Knaben wurden von einem eigenen Strickmeister im Stricken unterrichtet.

Dieses Schulleben mit seinen täglichen sieben Stunden Schulunterricht ohne freie Tage und Wochen wurde auch sonst durch keine „Ergötzlichkeiten" unterbrochen; nur am Samstag wurden Semmeln und Obst ausgeteilt, aber schon 1703 verband sich damit die weniger erquickliche Beigabe von erbaulichen Büchlein. Dagegen war „das Spielen, es sei womit es will, denen Kindern in allen Schulen verboten, auf evangelische Weise, also dass man ihnen dessen Eitelkeit und Thorheit vorstellte, und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrem Seelenschaden zerstreuet werden; ihre wahre Freude und süsse Herzenslust sollen sie allein in ihrem freundlichen und holdseligen Heiland finden, nicht aber an irdischen Dingen, deren Ergötzung öfters auf ein Weinen hinausläuft." Und ebenso soll man sie, wenn ein Jahrmarkt einfällt, „vorher ermahnen, nicht aus der Schule zu bleiben, noch etwan bei Markt-Schreyern sich finden zu lassen, noch in Komödien zu gehen, sondern sich für allem Bösen zu hüten." Damit sie sich aber Bewegung machen, sollten sie allerlei in Haus und Hof und Garten arbeiten, auch wurden sie öfters ins Freie geführt, wobei dann, wie schon gesagt, an Stelle munterer Spiele ein Unterricht in den Realien stattfinden mochte.

Das ist in der That der „mönchische Zwang", den Luther gerade auch auf dem Gebiete der Erziehung ausdrücklich verpönt hatte. Ebenso wie hier die Natur des Kindes verkannt und ihr Gewalt angethan wurde, geschah es auch in der Anwendung des Satzes von der völligen Verderbnis alles Kreatürlichen und Natürlichen auf die Disziplin. Diese war natürlich sehr streng, da die Kinder teilweise recht verwahrlost in die Anstalt eintraten; körperliche Züchtigung war häufig. Allein die Neigung des Pietisten, sich und seinem sittlichen Leben im Seligkeitsinteresse beständig den Puls zu fühlen, und der Glaube an die absolute Verdorbenheit des natürlichen Menschen führte weiter: eine sorgfältige Inspektion, eine penible und beständige Überwachung der Kinder — „die Kinder sollen niemals allein gelassen werden" — galt als Hauptaufgabe der Erzieher. Dabei handelte es sich aber nicht etwa um die Leitung einer im ganzen als gut gedachten Natur, sondern um völlige Brechung des von Grund aus verdorbenen Willens, um Vernichtung aller Selbständigkeit und der ganzen Individualität, an deren Stelle die allgemein pietistische Norm zu treten hat. Bezeichnend für den Geist dieser Erziehung ist, dass das Kind nach applizierter Züchtigung die Hand geben, Dank sagen und Besserung angeloben muss, was natürlich notwendig zur Heuchelei und Lüge verleitet. Besondere Belohnungen sind dagegen selbstverständlich ausge-

schlossen als Beförderungsmittel der Hoffart; selbst vom Loben erwartet Francke nichts Gutes.

Was im Voranstehenden von der Disziplin gesagt wurde, bezog sich zunächst auf die deutschen Schulen, aber es kennzeichnet den Geist der pietistischen Pädagogik im ganzen und gilt *mutatis mutandis* auch für die höheren Schulen, das Pädagogium, das aus der Privatinformation junger Adeliger hervorging, und die lateinische Schule für Knaben aus der Stadt und die begabteren Zöglinge des Waisenhauses. Als Ziel dieser höheren Erziehung wird angegeben, dass „die Jugend in der wahren Gottseligkeit, in nötigen Wissenschaften, zu einer geschickten Beredsamkeit und in äusserlichen wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen möge, als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehe.“ Auch hier wird daher dem Religionsunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt und ausser den regelmässig dafür und für die Andachtsübungen angesetzten Stunden alle Fächer in den Dienst dieser religiös-christlichen Erziehung gestellt und mit Erbaulichem durchsäuert, wie wir das alsbald sehen werden. Daher kann es uns auch nicht wundern, dass im Lehrerkollegium Franckes gleich 1698 der Gedanke auftrat, im Lateinischen und Griechischen keine heidnischen Autoren mehr zu traktieren, den Ciceronem wegzulegen und den Prudentium an dessen Stelle zu gebrauchen. An dem gesunden und praktischen Sinn Franckes scheiterte diese extreme und radikale Forderung, er gab seinen Lehrern den gemessenen Befehl, sie sollten den Ciceronem nach wie vor traktieren.

Denn Latein war auch hier das Hauptfach und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch dieser Sprache galt noch immer als das Ziel des Unterrichts; selbst in andern als den lateinischen Lehrstunden und teilweise auch ausserhalb der Schule sollte bei Strafe lateinisch gesprochen werden; „ein Scholar aber ist nicht zum *observator* derer, so deutsch reden, zu bestellen“, sondern es muss ein jeder Informator das, was vorgehet, selbst observieren. Die Lektüre trat hinter den Stil- und Redeübungen zurück und beschränkte sich auf Nepos in Tertia, Caesar in Sekunda, Offizien, Episteln und Reden Ciceros in Prima; die klassischen Dichter waren ausgeschlossen, an ihre Stelle trat wirklich Prudentius, doch wurde die Lektüre in der verbesserten Methode von 1721 erheblich vermehrt. Man hielt auf sachliches Verständnis und ging bei der Erklärung auf das ein, „was in die Geographie, Historiam, Antiquitates etc. läufft.“ In der Methode zeigen sich die darüber gegebenen Vorschriften von Ratkes Didaktik beeinflusst. Einmal in der Woche wurden auch die Lateinischen Zeitungen gelesen, daraus die Schüler nicht allein die neuerfundenen Dinge Lateinisch lernen nennen, sondern es wird dabei zugleich auch die Geographie, Historie und Genealogie wiederholet: auch nimmt man die Gelegenheit wahr, die Regierung und Gerichte Gottes dabei vorzustellen und zur Furcht Gottes zu ermahnen. Und wenn bisweilen etwas darin vorkommt, davon leicht *pro* und *contra* kann raisonnieret werden, lässet man einen jeglichen seine Gedanken davon zu Papier bringen und die *rationes* dabei setzen, damit sie gewöhnet werden, einer Sache nachzudenken. Das Griechische betrieb man wesentlich nur zum

Verständnis des Neuen Testaments, wie das Hebräische zu dem des Alten; daneben werden in buntem Durcheinander *Macarius*, *Bibliotheca patrum Ittigii*, *Paeanii Metaphrasis Eutropii*, *Epictetus*, *Demosthenis Orationes*, *Plutarchus de puerorum institutione*, *Pythagorae Carmina* genannt. Aber gerade dieses Vielerlei zeigt, wie wenig thatsächlich gelesen und geleistet wurde. Auch das Französische wurde in zwei, später in 4 Klassen des Pädagogiums gelehrt, während für die bürgerlichen Knaben der lateinischen Schule dasselbe ausdrücklich wegfiel. Die Zöglinge sollten es lesen, schreiben und sprechen lernen, und um seinetwillen wurden manche der jungen Adeligen vom Griechischen dispensiert. Das Deutsche, auf das Francke dem Zuge der Zeit entprechend mehr Wert legte als die älteren humanistischen Pädagogen — „weil so viel daran gelegen, dass man einen feinen teutschen *Stilum* lerne schreiben“ —, kam doch im Unterricht ziemlich kurz weg: es beschränkte sich auf Anleitung zur teutschen Oratorie und auf Übungen im Abfassen und orthographisch Schreiben von deutschen Briefen und im Halten von ganz kurzen Reden.

Zu den *disciplinae litterariae* gehörten ausserdem noch Kalligraphie, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie. Für jedes dieser Fächer war 1/2 Jahr mit täglich einer Stunde bestimmt; kein Schüler durfte mehrere von diesen Fächern gleichzeitig und auf einmal, überhaupt nicht mehr als dreierlei Dinge auf einmal und zugleich treiben, und daher waren auch die einzelnen Fächer in allen Klassen auf die gleiche Tagesstunde gelegt; denn die Schule war so eingerichtet, dass einer in den Sprachen in einer andern Abteilung sein konnte als in den Realfächern, je nach den Fortschritten hier oder dort: es ist dies das sogenannte Parallelsystem im Unterschied vom Sturmschen Klassensystem. In der Geographie wurde neben Deutschland im Zusammenhang mit der biblischen Geschichte besonders Palästina berücksichtigt. Die Geschichte zerfiel in die des Alten und des Neuen Testaments, zu welch' letzterer die ganze Geschichte nach Christus mit gehörte; dabei bediente man sich mnemonischer Bildertafeln. In der Arithmetik war der Unterricht ein recht gedächtnismässiger; neben den in der Gegenwart üblichen Massen und Gewichten sollten die Schüler auch mit den in der Bibel vorkommenden bekannt gemacht werden. In der Mathesis kamen zu dem theoretischen Unterricht praktische Übungen in der Feldmesskunst hinzu; doch wird als Hauptnutzen dieses Faches die formale Schärfung des Verstandes angegeben, damit sich die Schüler gewöhnten allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen; deshalb sei es das Beste, durch Fragen und Antworten aus den Scholaren selbst herauszulocken, was sie gründlich fassen sollen. Zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Samstag, sind bestimmt, die vornehmsten und meisten Lektionen der vorhergehenden Tage zu wiederholen.

Als Erholung betrachtete man den Besuch von Werkstätten, um den Handwerkern bei ihrer Arbeit zuzusehen, dabei Lateinisch zu reden und wohl selbst auch das eine oder andere zu treiben (Papparbeiten, Drechseln, Glasschleifen). Auch Musik, Zeichnen und Naturkunde gehörte zu den Rekreationsübungen. Im Sommer trieb man hauptsächlich Botanik,

zu dem Behuf war ein eigener botanischer Garten beim Pädagogium angelegt; auch eine Naturalienkammer fehlte nicht, die bald durch die Missionare um allerlei Raritäten vermehrt wurde. Winters trat an die Stelle der Botanik Anatomie mit Sektion von Tieren, Ausstopfen von Vögeln u. dgl., auch im Tranchieren bekamen sie Unterricht. Endlich schloss sich Experimentalphysik und Astronomie hier an. Auf diesem Gebiet des wirklichen Realismus und Anschauungsunterrichts liegt ein Hauptverdienst der Francke'schen Pädagogik: was im 17. Jahrhundert theoretisch gelehrt wurde, das haben die Pietisten im 18. zuerst praktisch verwirklicht.

Bei dem Übermass von Stunden — anfangs waren es zehn, später immer noch acht am Tag — blieb ausser etwa in der obersten Klasse, der Selecta, die unmittelbar für den Besuch der Universität vorbereitete und neben Latein Philosophie, Medizin und Jurisprudenz propädeutisch lehrte, zu Privatunterricht keine Zeit, auch hielt man ein solches selbständiges Arbeiten geradezu für sittlich gefährlich und beständige Gegenwart und Aufsicht der Informatores für notwendig. Jährlich fanden vier Examina statt, zwei *solemnia* an Ostern und Michaelis, zwei *minus solemnia* an Weihnachten und Johanni. Die Aufsicht über das Ganze hatte der Inspektor, d. h. so lange er lebte, Francke selbst. Das streng durchgeführte Fach- und Parallelsystem, welches keine festgeschlossenen Klassen kannte, erleichterte ihm dabei die Leitung und die Übersicht über das Ganze, da in allen Abteilungen zu gleicher Zeit derselbe Lehrgegenstand durchgenommen wurde, wozu dann freilich bei ihm persönlich noch ein Talent des Organisierens und Herrschens von seltener Stärke hinzukam. Und doch war die Anstalt zu gross, als dass der auch sonst vielbeschäftigte Mann überall hätte sein und zum Rechten sehen können; und überdies fehlte ihm der warme Pulsschlag des Herzens, die Anteilnahme an den Menschen und ihrem persönlichen Ergehen und vor allem der Kindersinn der wahrhaft grossen Pädagogen; daher werden doch gelegentlich Klagen laut, dass er den Kindern zu ferne und unnahbar sich gehalten habe. Und so blieb die Beaufsichtigung, jedenfalls aber der Unterricht anderen überlassen.

Wer waren nun diese andern? die Lehrer dieser Francke'schen Stiftungen? Anfänglich nur Studenten, die einen Freitisch im Waisenhaus hatten und dafür täglich zwei Stunden informieren mussten. Das hatte aber seine Schwierigkeiten, da die jungen Leute sehr mangelhaft vorgebildet waren; Francke klagt, „dass wenig *Studiosi Theologiae* sind, die einen teutschen Brief recht *orthographice* schreiben können"; und ganz richtig und für den auzschliesslichen Latinismus der Schulen bezeichnend fügt er hinzu: „dieser *defectus* pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen, weil nur die lateinische Übersetzung der *exercitiorum* corrigieret wird, das Teutsche aber nicht." Daher traf er Einrichtungen zur Übung in Orthographie und deutschem Stil, auch im Rechnen, doch wurden dieselben von den Studenten nicht ordentlich benützt; und ebenso liess der Besuch der *examina catechetica*, wo sie eine gute Art zu katechesieren lernen sollten, zu wünschen übrig. Gegen diese vielfache Mangelhaftigkeit der Vorbildung, mit der sich natürlich noch viel mehr pädagogisches Ungeschick zu ver-

binden pflegte, sollte nun zunächst eine bis ins Einzelnste ausgebildete Instruktion und Schulordnung helfen, an die sich jeder genau zu halten hatte: dieselbe bezog sich auf das Leben und Studieren der jungen Lehrer selber, auf die Disziplin in Schule und Internat und auf den Unterricht und die dabei einzuschlagende *Methodus erotematica* („dasjenige, was der Informator in einer halben oder ganzen Viertelstunde vorgetragen, ist gleich darauf durch Frage und Antwort zu wiederholen, einzuschärfen und alsdann erst weiter fortzufahren"). Auch war jeder angehalten, in den Stunden anderer fleissig zu hospitieren, um von ihnen das Katechesieren zu lernen und in den Stand auch der übrigen Klassen einen Einblick zu erhalten. Und endlich dienten zahlreiche Konferenzen zur Förderung wie des Ganzen so auch aller Einzelnen: namentlich sollten diejenigen Informatores, welche einerley Sachen dociren, fleissig mit einander conferieren, täglich privatim mit einander von dergleichen Dingen sprechen und ausserdem „alle Monat eine eigene Unterredung unter sich anstellen, darin von ihren gemeinschaftlichen *studiis* und Klassen handeln, wegen der Methode und Einteilung fleissig sich besprechen und dahin sehen, dass in allen Klassen gleich weit fortgegangen werde." Diesen Besprechungen sollten auch die Diarien zu Grunde gelegt werden, in welche der Einzelne seine Observationen und „Spezialvorteile, die er bei seiner Information für gut befunden", eintrug. Auch Fragen der Disciplin wurden hier in einer vielfach recht verständigen Weise besprochen. Aber alles das genügte auf die Dauer doch nicht, namentlich nicht für die Lehrer am Pädagogium und der lateinischen Schule, und so wurden aus dem allgemeinen *Seminario Praeceptorum*, wie der Freitisch des Waisenhauses mit seinen 120 und mehr Studiosi hiess, 10 ausgewählt und zu einem *Seminarium Selectum Praeceptorum* vereinigt: sie wurden in gewissen dazu verordneten *collegiis privatis* nicht allein zu dem *Studio Grammatico* und *Poetico* in der teutschen, lateinischen und griechischen Sprache angeführet, sondern auch in der *Geographia antiqua, media et nova*, in der *historia Universali, Oratoria* und anderen Schul-Studiis unterwiesen; sie lasen, interpretierten und imitierten dabey allerhand Lateinische und Griechische *Scriptores;* sie hielten wöchentlich eine Disputation, eine *exercitationem Biblicam* und eine allerley Schulsachen betreffende Conferenz in lateinischer Sprache und suchten sich endlich „die bey den hiesigen Anstalten gebräuchliche Methode also bekannt zu machen, dass sie nach derselben mit Nutzen informiren können." Solche Präparation genossen sie nebst freiem Tisch zwei Jahre lang, waren aber dafür verpflichtet in dem Pädagogium oder den sonstigen Schulen des Waisenhauses drei Jahre lang an der Jugend zu arbeiten. Ausdrücklich aber wollte dieses *Seminarium Selectum* nicht nur für Halle, sondern auch „für andere Örter wohl präparierte und geübte Schulleute in Bereitschaft haben, welcher Zweck durch blosse *collegia Academica* ohnmöglich zu erhalten wäre". So wird hier zum erstenmal die pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer von der wissenschaftlichen getrennt und ernstlich in die Hand genommen, während in Gotha ungefähr gleichzeitig (1698) das erste Seminar für Volksschullehrer eingerichtet wurde.

Keiner dieser Halle'schen Lehrer durfte mehr als vier, in der deut-

schen Schule keiner mehr als zwei Stunden täglich unterrichten, „damit sie nicht mit allzuviel Arbeit überladen werden“. Jede der Anstalten und Schulen hatte ihren eigenen Inspektor, darunter als bedeutendsten Gehilfen Franckes Hieronymus Freyer: ihnen lag die Auswahl der Präzeptoren, die Aufnahme der Kinder, die Aufsicht über Unterricht und Disziplin, die Abhaltung der Konferenzen und Examina ob. Die Fäden des Ganzen aber liefen in Franckes Hand zusammen, der täglich mit den Inspektoren konferierte, sonst aber die Arbeit ihnen überliess und auch getrost überlassen konnte, da er in der Auswahl geeigneter Persönlichkeiten seinen Feldherrnblick bewies. Denn ihm lag ja vor allem auch noch die ganze äussere Einrichtung dieser vereinigten Anstalten auf, und hier wird die gesunde Lage der Gebäude, werden die hellen Zimmer, die Gärten und Hallen und wird auch das treffliche Trinkwasser gerühmt; und der überraschend günstige Gesundheitszustand dieser nach modernen Anschauungen mit Stunden überbürdeten Schüler beweist, dass derselbe nicht von der Arbeit, sondern weit mehr durch ein irrationelles Leben ausserhalb der Schule gefährdet ist, und eben das war hier vermieden. Die Kosten des Pädagogiums deckte dieses reichlich selbst, obwohl der Pensionspreis den Ritterakademien gegenüber billig gehalten war. Auch die mit den Anstalten verbundene Buchhandlung, die Buchdruckerei und die Apotheke des Waisenhauses ergaben bald Uberschüsse; grosse Privilegien seitens der preussischen Regierung, welche unter Friedrich Wilhelm I. die Pietisten begünstigte, erleichterten die Finanzgebahrung. Endlich aber fehlte es auch nicht an freiwilligen Gaben, die zum Teil in einer dem Geist des Protestantismus widersprechenden Weise dem Glauben an die Wirkung der Fürbitten im Waisenhaus und an die besondere Verdienstlichkeit solcher Schenkungen abgelockt wurden.

Bei Francke's Tod hatte das Pädagogium 82 Schüler und 70 Lehrer, die lateinische Schule 400 Schüler und 32 Lehrer; die deutschen Schulen 1725 Knaben und Mädchen mit 98 Lehrern und 8 Lehrerinnen; im Waisenhaus waren 100 Knaben und 34 Mädchen. Unter seinen Nachfolgern nahm die Blüte der Anstalt noch einen Augenblick zu, welkte aber dann rasch dahin. Der Geist des Pietismus, aus dem Protest gegen die starr und tot gewordene Orthodoxie hervorgegangen, erstarrte seinerseits in äusserlichem Wesen, das geradezu in heuchlerisches Scheinwesen ausartete. Und überdies wirkte gegenüber dem nun rasch kommenden Umschwung in Schule und Leben überhaupt das hartnäckige Festhalten am Alten in diesen Schulanstalten verhängnisvoll, und bald war der Vorwurf gegen sie nicht ganz ungerechtfertigt: „schlechte Lehrer, schlechter Lohn, schlechte Arbeit, schlechte Lehrbücher und Methode, mechanisches Beten und Singen und Andächteleien vollauf!“ Eine Reform erfolgte erst zu Ausgang des Jahrhunderts, als der Urenkel Franckes August Hermann Niemeyer (1754—1828) die Zügel ergriff und rationalistisch wie er gesinnt war und mit gutem pädagogischem Geschick und Takt den Anschauungen einer fortgeschrittenen Zeit die nötigen Konzessionen machte, Ferien einführte, Spiele erlaubte, den Lehrplan umgestaltete und für tüchtige Lehrer sorgte. Der Rationalismus ist dann in unserem Jahrhundert wieder daraus ver-

bannt und die Franckeschen Stiftungen dem pietistischen Geiste zurückgegeben worden. Das Berechtigungswesen aber, das im 19. Jahrhundert das Schulwesen beherrscht, nötigte auch sie sich dem staatlichen Rahmen einzufügen und in dieser Form bestehen sie heute aus einer Armen- und Freischule für Knaben und Mädchen, einer gehobenen Bürger-, Knaben- und Mädchen-Schule, einer Vorschule für die höheren Anstalten, einer höheren Mädchenschule, einem Realgymnasium und einem Gymnasium (der alten lateinischen Schule); dazu kommt noch das Waisenhaus und das Internat. Für Lehrerbildung sorgt ein Lehrerinnenseminar und das Seminar für Lehrer an höheren Schulen, von dem noch die Rede sein wird.

Nach all' dem Gesagten wird es genügen, zum Schlusse noch auf das historische Recht dieser ganzen Richtung hinzuweisen, worüber die Einseitigkeit und Gefährlichkeit derselben für unser modernes Geistesleben nicht verkannt zu werden braucht. Auch wird die Grossartigkeit dessen, was Francke in Halle geschaffen hat, objektiv nicht geschmälert, wenn man seinem Organisationstalent alle Ehre widerfahren lässt, das echt Humane und menschlich Warme aber in seiner Religiosität vermisst. In seiner pädagogischen Stiftung aber treten uns als besonders charakteristische Züge entgegen die Gestaltung der Erziehung zu einem einheitlichen Ganzen und die Zusammenfassung der verschiedensten Schulanstalten in Einen grossen Organismus, womit der einseitige Latinismus ganz von selbst zurückgedrängt und überwunden wurde; dass es daneben auch mit der pietistischen Unterschätzung der Wissenschaft und ihrer selbständigen Bedeutung zusammenhing, darf freilich nicht verkannt werden; weiter sind zu nennen die Verdienste der Pietisten um die Hebung des Volksunterrichts, die kunstmässige Gestaltung der katechetischen Methode und damit die Verbesserung der Methode des Unterrichtens überhaupt und vor allem die kräftige Anfassung der wichtigen und bis dahin so ganz vernachlässigten Frage nach der pädagogischen Ausbildung der Lehrer; endlich als letztes, nicht kleinstes Verdienst die in ihrer ganzen praktischen Richtung begründete Förderung des Realismus, wovon im nächsten Abschnitt noch besonders die Rede sein muss.

K. Olzscha, Der muttersprachliche und der lateinische Unterricht in den *Petites Écoles* von Port-Royal (Programm des Realgymn. zu Annaberg 1890). Eine Zusammenstellung der Schriften A. H. Franckes über Erziehung und Unterricht in der Pädagogischen Bibliothek von K. Richter Bd. 5 und 6. Verschiedene Beiträge Kramers zur Geschichte A. H. Franckes. O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen 1892. Ueber den Pietismus im allgemeinen verweise ich auf die Werke von A. Ritschl, E. Sachsse, H. Schmid und auf Th. Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik S. 531 ff. cfr. auch Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle Bd. I.

11. Gross war der Einfluss des Pietismus wie in der Kirche, so auch auf dem Gebiet der Schule in den verschiedenen deutschen Ländern. In Preussen hatte er an Friedrich Wilhelm I. wenigstens zeitweise einen warmen Gönner und Freund; und so entstanden, nachdem schon Friedrich I. hierin vorangegangen war, unter seinem fördernden Einfluss eine Reihe von Waisenhäusern — in Königsberg, Berlin, Potsdam u. s. f. Der Schulzwang wurde 1716 eingeführt, Schulhäuser gebaut, 1735 das älteste preussische Schullehrerseminar in Stettin gegründet, für bessere und geprüfte Schulmeister gesorgt; namentlich berief man Schüler und Gesinnungs-

genossen Franckes zur Leitung der bedeutenderen Schulen des Landes, soweit es möglich und solche zu haben waren. Und der aufgeklärte Geist seines Nachfolgers sorgte dann dafür, dass die Auswüchse des Pietismus sich zunächst nicht allzu breit machten. In den Gymnasien, in denen der Pietismus Platz griff, wurde das Griechische noch mehr als bisher vernachlässigt und auf die Lektüre des Neuen Testamentes eingeschränkt; dafür wird den Realien und dem Französischen Platz eingeräumt, und vor allem die Religion in den Vordergrund gerückt; auch trat vielfach an die Stelle des Klassensystems das Francke'sche Fach- und Parallelsystem. Kant unterstand diesem pietistischen Einfluss auf dem *Collegium Fridericianum* seiner Vaterstadt Königsberg, das ursprünglich Privatschule für Kinder aus pietistischen Kreisen, durch Friedrich I. zu einer Königlichen Schule gemacht und durch seinen ersten Direktor Lysius durchaus der lateinischen Schule Franckes in Halle nachgebildet worden war: der ganze Unterricht war religiös gefärbt, Realien im Lehrplan vertreten. Und das blieb in Ostpreussen nicht vereinzelt, sondern fand, nachdem erst eine Periode der Befehdung vorüber war, Nachahmung in den Schulen der Stadt und der ganzen Umgebung. Auch in Thüringen und Sachsen wurde die Halle'sche Pädagogik vielfach massgebend; in Braunschweig dagegen stand ein schon 1692 erlassenes Edikt gegen die „hin und wieder sich erzeugenden Neuerungen und Sektareien" dem Umsichgreifen lange Zeit im Wege. Daher verklangen hier auch die wohlgemeinten Forderungen eines unbekannten „Freundes und Liebhabers der Schulen" (1726) ungehört, der ganz im Sinne der Halle'schen Einrichtungen meinte: „Zur Verbesserung des Schulwesens ist nötig, dass gute, gelehrte und geschickte *Informatores* erwählet und bestellet werden; und diese würden sich finden, wenn in jedem Lande oder Herrschaft einige *studiosi*, von denen gute Hoffnung zu schöpfen, mit benötigten *stipendiis* versehen und in dem, was sie künftig lehren sollen, nämlich in guten Sitten, freien Künsten und nützlichen Wissenschaften gründlich unterrichtet, auch überall die Schul-*praeceptores* mit austräglichen *salariis* und anständigem Rang versehen würden." Als dann aber auch hier der Bann gebrochen war, da war es bereits der Geist der Aufklärung, der mit der Halle'schen Pädagogik sich mischte; und neben den Halle'schen Lehrbüchern und der *methodus socratica et analytica* finden wir in Gesners *Chrestomathia Graeca* bereits die Ahnung einer andern gänzlich neuen Richtung und Zeit. Und wie in Braunschweig, so war es auch im fernen Siebenbürgen: erst heftiger Widerstand gegen den Pietismus, den die jungen Theologen aus Deutschland mitbrachten, bis schliesslich auch hier die Organisation der Schulen „nach der Waisenhäuser Methode" vorgenommen wurde.

Bedeutet der Einfluss des Pietismus auf das niedere Schulwesen mannigfache Verbesserung, so hat derselbe dagegen auf die Universitäten nicht günstig gewirkt: wo er herrschte, hatte er nicht nur eine Vernachlässigung der humanistischen und philosophischen Studien im Gefolge, sondern wie noch heute ein Zurückdrängen des wissenschaftlichen Geistes überhaupt, dessen heidnisch-weltliche und rationale Seite der Pietismus fürchtet und hasst, namentlich seit seiner Verbindung mit der Orthodoxie

zum Kampf gegen die Aufklärung in der Form der Kritik und kritischen Theologie. Dagegen ist bemerkenswert, dass der erste, welcher an einer deutschen Hochschule Vorlesungen über Pädagogik hielt, J. Rambach in Jena und Giessen, ein Pietist und Schüler der Francke'schen *Latina* gewesen ist. Eine eigentümliche, zunächst freiere und gemütlichere Gestalt nahm der Pietismus in Schwaben an, und eigentümlich originell und volkstümlich sind daher auch einzelne pietistische Pädagogen Württembergs. In einer Geschichte der Pädagogik aber dürfen die Bengel und Flattich darum doch nicht mehr als eben — genannt werden. Dagegen findet sich von pietistischem Einfluss auf das württembergische Schulwesen im 18. Jahrhundert kaum eine Spur: der Unterricht im Französischen war hier durch die Verbindung des Landes mit Mömpelgard motiviert, ähnlich wie in Strassburg durch die Zugehörigkeit der Stadt zu Frankreich. Und doch wurde hier noch 1738 die französische Sprache ausdrücklich unter die „Nebenwerke" gerechnet und dem Privatunterricht überlassen; *publice* eingeführt wird sie am protestantischen Gymnasium erst 1751: das heisst in der That „endlich nach siebzigjähriger französischer Herrschaft."

Noch ein Ableger der Spener'schen Richtung ist mit einem Wort zu erwähnen, die evangelische Brüdergemeine der Herrenhuter. Ihr Stifter, der Graf von Zinzendorf (1700—1760) knüpft an die Unität der böhmischen Brüder an, deren Reste sich auf seinem Gute gesammelt hatten. Da war es nur natürlich, dass auch die pädagogischen Traditionen des Comenius in diesem Kreise aufgenommen und weiter gepflegt wurden, und fraglos ist die fröhliche Grundstimmung dieser Christen, die sich auf die beseligende Gewissheit der Versöhnung und den steten vertrauten Umgang mit dem Heiland gründet, für die Jugenderziehung eine weit erspriesslichere, als das sauertöpfische Sündenbewusstsein der Pietisten. Hat daher auch Zinzendorf die Francke'schen Anstalten in Halle zum Muster genommen, so hat er doch in seiner Stiftung der Jugend das erhalten, was ihnen dort geraubt wurde, die Fröhlichkeit und das Spiel. Die Jugendgeschichte Schleiermachers freilich zeigt, dass man sich auch auf ihren Schulen ängstlich und streng abzuschliessen bemüht war gegen das freie wissenschaftliche Leben in der Welt draussen, und die Art, wie man ihn bei seinen schweren Kämpfen behandelt hat, gereicht der herrnhutischen Pädagogik nicht eben zum Ruhm; andererseits zeigt gerade seine Entwicklungsgeschichte, wie tief diese herrnhutischen Jugendeindrücke in die Seele des empfänglichen Knaben eingedrungen sind. Und bei der nicht nur tiefreligiösen, sondern auch durch und durch sittlichen Richtung ihrer Erziehung ist es wohl verständlich, dass ihre Anstalten noch heute sich grossen Zuspruchs erfreuen und in weiten Kreisen, namentlich bei der Mädchenerziehung, Vertrauen geniessen. Höhere Lehranstalten sind das Pädagogium zu Niesky und das theologische Seminar zu Gnadenfeld, früher Barby.

Von den Methodisten braucht hier deshalb nicht die Rede zu sein, weil sie in Deutschland keinen Einfluss auf die Schulen gewonnen haben und sich in Amerika und England nur um die niederen Schulen bemühen,

hierbei aber allerdings durch Gründung von zahlreichen Armenschulen um die Erziehung und Elementarbildung der Massen sich grosse Verdienste erwerben. Auch der Kirche würde es wohl anstehen an diese zu denken und die Methodisten nicht wegen ihrer demagogischen und agitatorischen Propaganda wie schlimme Feinde zu behandeln.

Hiezu vgl. PAULSEN a. a. O., KOLDEWEY a. a. O., BENNO ERDMANN, Martin Knutzen und seine Zeit 1876; TEUTSCH, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen (*Monum. G. P.* VI); ZWILLING, Die französische Sprache in Strassburg bis zu ihrer Aufnahme in den Lehrplan des protest. Gymnasiums (Festschrift d. prot. Gymn. zu Strassburg); BERNH. BECKER, Schleiermacher und die Brüdergemeine (Monatshefte d. Comenius-Gesellsch. Jahrg. III, Heft 2 und 3); DILTHEY, Leben Schleiermachers Bd. I.

Vierter Abschnitt.

Realismus und Neuhumanismus.

1. Unter den Verdiensten des Pietismus wurde seine energische Betonung des Realismus und die aus richtigem Verständnis für die Bedürfnisse der Zeit hervorgehende Einführung des Französischen und der Realien in den Lehrplan seiner Schulen bereits hervorgehoben; darin folgten ihm mehr und mehr auch solche Schulmänner und Direktoren, welche sonst von dem pietistischen Geiste nichts wissen wollten. Allein das genügte einem Zeitalter, das die praktische Brauchbarkeit wie in allem, so namentlich auch in Erziehungs- und Unterrichtsfragen zum Prinzip erhob, nicht. Und so fasste denn schon Francke selbst den Plan zu „einem besonderen Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die *Studia* nicht kontinuieren, sondern zur Auffwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberey, zur Kauffmannschaft, Verwaltung der Land-Güter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen.“ Diese Schule ist allerdings als eine von den andern gesonderte nicht zur Ausführung gekommen; aber das Projekt dazu enthält deutlich den Gedanken einer allerdings noch mit Latein verquickten Realschule als einer Vorbereitungsanstalt für praktische Berufe. Aufgenommen und verwirklicht aber wurde derselbe doch von einem Hallenser Zeitgenossen Franckes, der an derselben Kirche Pastor, an derselben Universität Dozent war wie er, von Christof Semler. Dieser hat in einem Programm über eine 1708 von ihm gegründete sogenannte „mechanische und mathematische Realschule bei der Stadt Halle“ diesen Namen zum erstenmal gebraucht und dem Plan einer „mathematischen Handwerksschule“, wie er sie auch nannte, zugleich die thatsächliche Unterlage wirklichen Bestehens gegeben. In ihr sollte die Jugend zu nützlichen und im täglichen Leben ganz unentbehrlichen Wissenschaften angewiesen werden; insbesondere soll man ihr die sichtbaren Dinge *in natura* — *res ipsissimas* — oder doch jedenfalls in allerhand Abbildungen zeigen. *Non scholae, sed vitae discendum*, für's Leben aber bedarf es der Kenntnis von Gewicht, Mass, Gebrauch des Zirkels und Lineals, Wissenschaft des Kalenders, Astronomie, Geographie, ferner Kenntnis einiger physikalischer Sachen, der Zeichnungskunst, einiges vom Ackerbau, Gartenbau, Honigbau,

Anatomie, Diät, Polizeiordnung, Geschichte des Vaterlands und Kenntnis der Heimat; von Latein dagegen ist nicht mehr die Rede. Die preussische Regierung, an die sich Semler gewandt hatte, befragte die Sozietät der Wissenschaften zu Berlin, und diese erklärte: „dass gleich wie die hohen und niedrigen Schulen, auch die Ritterschulen und Akademien zu dem Ende gestifftet worden, dass diejenigen, so dermahleins dem gemeinen Wesen *in Officiis Ecclesiasticis et Politicis, Civilibus et Militaribus* dienen sollen, von Jugend auf dazu vorbereitet und Stuffenweise geschickt gemacht werden mögen; also auch allerdings rathsam und thunlich sey, die Knaben, so zu Handwerckern sich begeben sollen, und bisshero meistenteils in nichts als höchstens in Lesen, Schreiben und Rechnen bey den teutschen Schulen unterwiesen worden, künfftig bey einer gewissen Mechanischen Schule in denen zu solchen ihrem Vorhaben und künftigen Stande dienlichen, teils allgemeinen teils bey vielen Handwerkern zu statten kommenden Lehren, Nachrichtungen und Übungen unterweisen und abrichten zu lassen; damit der Verstand und Sinnen mehr geöffnet werden und sie insonderheit die nötigen Materialien und Objekta sammt deren Güte und Preiss erkennen; dann den gemeinen wie auch proportional-Circul, Lineal, Winkelmass und Gewicht, wie nicht weniger auch andere Masse und Massstäbe, Wage und nach Gelegenheit das schlechte *globular Microscopium* zu genauer Einsicht der Körper und sonst andere nützliche *Instrumenta* samt Werck- und Heb-Zeug verstehen lernen, mithin sich dieser Erkenntnis hernach zu besserer Begreiff- und Ausübung ihres Handwerks, auch Ersinnung nützlicher Handgriffe bedienen mögen."

In dieser Weise anerkannt und ermutigt hat dann also Semler 1708 eine solche Schule in Halle eröffnet und dieselbe nach erstmaligem kurzem Bestehen von nur zwei Jahren ein zweites Mal im Jahr 1738 *sollemniter* wieder aufgethan, mit dem Bemerken, dass der Unterricht sich auf das Tägliche und Notwendige erstrecken solle, auf das, was im gewöhnlichen Leben augenblicklichen Nutzen mit sich führe. Die Gegenstände des Unterrichts waren der Mechanik, Mathematik und Ökonomie entnommen. Aber auch diesmal scheint sie mit dem 1740 erfolgten Tode ihres Gründers (oder doch nicht lange nachher) wieder eingegangen zu sein, wiewohl der Gedanke an solche Handwerkerschulen in der Luft lag und überdies im Interesse der Hebung des seit dem dreissigjährigen Kriege tief darniederliegenden deutschen Handwerks und Handwerkerstandes dringend Verwirklichung heischte.

Dieser erste Begründer einer „Realschule" war nun freilich kein Pietist, weder ein Schüler noch ein Mitarbeiter Franckes, vielmehr scheint er die erste Anregung zu seinem Projekt seinem Lehrer, dem schon genannten Professor Weigel in Jena zu verdanken, der als Mathematiker gegen das Überwuchern des Lateinischen im Unterricht für einen anderen als den gewöhnlichen grammatischen Betrieb dieser Sprache und zugleich und vor allem für Aufnahme der Realien in der Schule eingetreten war und speziell auch als Gründer einer „Kunst- und Tugendschule" zu den Reformern der Pädagogik am Ende des 17. Jahrhunderts gerechnet werden darf. Allein mit Kramer und Heubaum den Zusammenhang zwischen Francke

und Semler, zwischen der pietistischen Schulreform und dieser Gründung der ersten Realschule darum bestreiten oder auch nur mit Wiese denselben im Ungewissen lassen wollen, geht viel zu weit und erklärt sich nur aus dem pietistischen Misstrauen gegen den inzwischen zu einer Macht gewordenen „Realismus“ und gegen die ihn begründenden, um kirchliche Dogmen sich wenig kümmernden Naturwissenschaften; deshalb möchte man den entarteten und unbequem gewordenen Sohn verleugnen und sich von den Rockschössen schütteln. Allein vergebens. Die räumlichen und persönlichen Beziehungen Semlers zu Francke sprechen eine zu deutliche Sprache: als Inspektor der städtischen Armenschulen in Halle musste Semler in Verbindung mit dem Waisenhaus stehen und wohl bekannt sein gerade auch mit den auf realistische Schulen bezüglichen Intentionen Franckes. Und an einem inneren Zusammenhang zwischen der auf das Praktische gerichteten Realschule und der auf das Praktische gerichteten Frömmigkeit der Pietisten fehlte es ja auch nicht, nur eine ganz einseitig religiöse und theologische Auffassung des Pietismus kann das verkennen: im Geist der praktischen Nützlichkeit und Gemeinnützigkeit ist dieser dem Rationalismus vorangegangen und mit ihm eins gewesen, und aus diesem Geist heraus ist zu Franckes Zeiten in Halle die Realschule entstanden; dass das ein zufälliges Zusammentreffen sei, *credat Judaeus Apella.* Nein, Semler hat nur ausgeführt, was Francke geplant hat, und hat es zugleich auf einen umfassenderen Boden gestellt, indem er die Realschule ausdrücklich der Hebung des Handwerks dienstbar machte.

Aber er ist ja nicht einmal der einzige Zeuge für jenen Kausalzusammenhang. Seine Realschule hatte keinen Bestand; dagegen hatte die erste Realschule von Dauer, die 1747 in Berlin gegründet wurde, ebenfalls einen Schüler Franckes, ein ehemaliges Mitglied des *Seminarium selectum praeceptorum* zu Halle zum Stifter, der es seinerseits nun für keinen Raub hielt, als Pietist den Gedanken Semlers aufzunehmen; und nach dessen Tod wurde wiederum ein Zögling und Anhänger der Francke'schen Pädagogik, Silberschlag, Direktor der Anstalt; und auch der bedeutendste Lehrer der Schule, Hähn, war ein Schüler der Pietisten. Angesichts alles dessen muss Verleugnung und Anzweiflung billig verstummen und der Pietismus sich wirklich die Ehre gefallen lassen, der Vater der Realschule nicht nur zu sein, sondern auch zu heissen. Und diese Ehre wird auch dadurch nicht geschmälert, dass der Gedanke wie schon gesagt in der Luft, d. h. in den Voraussetzungen und Bestrebungen der Zeit begründet lag und auch ausserhalb der pietistischen Kreise erwogen wurde; seine Zeit verstanden und ihr das Notwendige geschaffen und gegeben zu haben, ist gerade auf dem Gebiet der Schule wirkliches Verdienst.

Jener Gründer der ersten grossen und dauernden Realschule in Berlin ist Johann Julius Hecker, der als Prediger in Berlin nach dem Beispiel Franckes eine Armenschule einrichtete, dieselbe allmählich erweiterte und sie 1747 unter dem Namen einer „Ökonomisch-mathematischen Realschule“ organisierte. Da sich auch Friedrich der Grosse für die Sache interessierte, so wurde die Schule als königliche Realschule seitens der Regierung anerkannt. Die ganze Anstalt war eine dreiteilige, der eigentlichen Real-

schule stand eine deutsche und eine lateinische Abteilung zur Seite, welch' letztere übrigens selbst auch eine realistische Färbung hatte, da an Stelle des Griechischen das Französische trat und die Knaben auch an den Fächern der Realklassen teilnehmen konnten. Deren sollten es nach der Absicht Heckers acht sein: eine mathematische, eine geometrische, eine Architektur- und Bauklasse, eine geographische, eine physikalische oder Naturalienklasse, eine Manufaktur-, Kommerzien- und Handelsklasse, eine ökonomische und eine Kuriositäten- oder Extraklasse. Dabei wurde natürlich auch Zeichnen gelehrt; in der Anweisung zur Wartung der Maulbeerbäume und Seidenwürmer akkommodiert sie sich den Bemühungen Friedrichs, und selbstverständlich führte man die Schüler auch in Werkstätten und Fabriken. Die Schule war somit mehr eine Fachschule oder ein ganzes Bündel von Fachschulen, was inzwischen unsere Realschulen aufgehört haben zu sein, während die Baugewerkschulen und Techniken diese Aufgabe übernommen haben. Daher wählten sich denn auch die Schüler die Fächer nach Belieben aus, worin sie durch die Einführung des pietistischen Parallelsystems begünstigt wurden. In J. F. Hähn, der von 1753—59 an der Anstalt als Inspektor thätig war, erhielt die Realschule einen litterarischen Vertreter, in seiner Schrift „Wie das Notwendige und Nutzbare von Sprachen und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden;“ wenn er darin namentlich auf die Anschauung hinwies und zu dem Zweck die zahlreichen Sammlungen der Anstalt aufzählte und beschrieb, so hat er sich auch praktisch durch Herbeischaffung von Modellen um die Veranschaulichung des Unterrichts verdient gemacht. Silberschlag, der schon genannte zweite Rektor, teilte die Schule in Pädagogium, Kunst- und Handwerkerschule: die Trennung und Verselbständigung des ersteren als Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und die Beseitigung ihres Charakters als einer Fachschule vollzog sich dagegen erst in unserem Jahrhundert. Und ebenso dauerte es noch einige Zeit, bis der Berliner Vorgang Nachahmung fand. Was im pietistischen Geist begonnen war, wurde dann freilich in einem andersartigen fortgeführt und setzte sich erst unter dem Einfluss von Rousseaus starker Stimme siegreich durch.

Kramer-Wiese, Artikel „Realschulen“ in Schmids Enzyklopädie, und die dort aufgeführte Litteratur; s. auch die Artikel „Francke“ und „Pietismus“ ebendort. Alfred Heubaum, Christoph Semlers Realschule und seine Beziehung zu A. H. Francke (Neue Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 1893, Heft 2. S. 65—77).

2. Die Strömung, welche in Deutschland an die Stelle des Pietismus trat und das deutsche Geistesleben des vorigen Jahrhunderts beherrschte, ist die Aufklärung. Aber die Fäden kreuzen und verschlingen sich hier in eigentümlicher Weise, und gerade auf dem Gebiet der Schule kommt in Deutschland wenigstens fast gleichzeitig ein Dreifaches zur Wirksamkeit und in die Erscheinung: neben der Aufklärung und in eigenartiger Synthese mit ihr erscheint der Einfluss Rousseaus und noch weiter zurück reichen — als eine Art Reaktion gegen den immer stärker werdenden Realismus und Utilitarismus der Zeit — die Anfänge des Neuhumanismus. Da gilt es zunächst, unbekümmert um ein genaues zeitliches Vor oder Nach, zu sondern, und so reden wir denn im Anschluss an den in der Gründung

der Realschulen sich aussprechenden Realismus gleich hier von Rousseau in Frankreich und von den Philanthropinisten in Deutschland.

Jean Jacques Rousseau (1712—1778) ein eigenes Kapitel zu widmen auch in einer solchen Geschichte der Pädagogik, die sich vorwiegend mit dem höheren Unterricht in Deutschland beschäftigt, hat man allen Grund und alles Recht. Denn er steht epochemachend am Anfang einer neuen Zeit und einer neuen Entwicklungsreihe. Freilich ist das fast seltsam, wenn man bedenkt, wie wenig selbständig er im Grunde doch ist und wie wenig Neues und nicht Dagewesenes er zu sagen hat. Unter den Franzosen ist Montaigne, unter den Engländern Locke sein Vorgänger; zu des letzteren Essai über Erziehung verhält er sich fast ebenso rezeptiv wie sich Voltaire zu dessen Essai über den menschlichen Verstand verhalten hat. Und dennoch klingt in seinem Munde alles so neu, so unmittelbar; wie die Offenbarung eines Propheten rief er es in die Welt hinaus und seine starke Stimme wurde überall vernommen, gläubig lauschte eine Welt diesen von Empfindung durchglühten Wahrheiten, und die pädagogische Frage wurde durch ihn zu einer der grossen Angelegenheiten der Zeit. Rousseau steht mit den französischen Enzyklopädisten, die den englischen Sensualismus und Empirismus nach Frankreich herübergeholt und ihn hier zum Materialismus und Atheismus umgebildet haben, in der Bekämpfung der Kirche und des Staates und aller bestehenden Verhältnisse und Autoritäten scheinbar auf demselben Boden des Angriffs und der Negation. Aber bei ihm ist es doch ein ganz anderes: sein Idealismus konnte sich mit ihrem kühlen Skeptizismus, ihrer ironisch heiteren Frivolität, ihrem glaubenslosen Materialismus und radikalen Atheismus nicht befreunden, sein glühend heisses Herz hasste ihre spöttisch kalte Negation und wollte verwirklicht sehen, was es glaubte und ersehnte, wollte bauen, wo jene nur niederrissen und zerstörten. Und endlich schied ihn von jenen aufgeklärten Männern des Wissens, die die Bildung ihrer Zeit repräsentierten und auf der Höhe derselben standen, sein proletarischer Hass gegen alle Bildung, sein Fanatismus für die Natur, von der er alles Heil erwartete, während er alles Unheil der Menschheit der Kultur zur Last legte. Und weil er so radikaler und positiver zugleich war, hat er auch mächtiger und intensiver als sie alle auf seine Zeitgenossen gewirkt und hat vor allem sein *contrat social* den Sturm heraufbeschworen, der die ganze damalige staatliche und gesellschaftliche Kultur in Frankreich wegfegen sollte wie Spreu. Denn nur er redete die Sprache des Herzens, das sich sein Recht zurückerobern wollte gegen Macht und Sitte und Gesetz; nur er war ein begeisterter Prophet, wo jene anderen bloss kühle Kritiker waren; und darum riss er die Herzen so vieler in wild flammender Begeisterung mit sich fort. Natur und Freiheit sind die beiden Losungsworte Rousseaus, und mitten hinein in eine verbildete Gesellschaft, in eine hohl und morsch gewordene Kultur, in einen despotisch geknechteten, materiell und sittlich ruinierten Staat klangen diese Worte wirklich wie der Posaunenton des jüngsten Gerichts für alle die vielen Sünder am Glück und am Recht des Volkes, wie ein Aufschrei der Erlösung für alle die vielen, die sich nach einer solchen sehnten. In all' das muss man

sich hineinfühlen, nur so wird man die Wirkung Rousseaus verstehen können.

Natur und Freiheit — auf diesen Grundton ist auch seine Pädagogik gestimmt, die wir nun näher kennen lernen müssen. Im Jahr 1749 hatte Rousseau die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisaufgabe: ob die Fortschritte der Wissenschaften und der Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen haben? mit einem entschiedenen Nein beantwortet. Der Fortschritt der Wissenschaft hat unsere wahre Glückseligkeit nicht vermehrt, hat unsere Sitten verdorben und mit den Sitten unsern Geschmack; in dem Mass als die Sonne der Aufklärug sich über den Horizont erhoben hat, ist die Tugend entflohen. In demselben Sinn und Geist beantwortet er dann 1753 eine zweite Frage jener Akademie nach dem Grund der Ungleichheit unter den Menschen: auch an dieser ist die Civilisation schuld und damit an allem Unglück, das durch die Ungleichheit in die Welt gekommen ist. In Gegensatz dazu malt er das Glück der Naturmenschen aus: wie der Mensch aus der Hand der Natur hervorgeht, so ist er ruhig, unschuldig und glücklich. Und zugleich bahnt er sich hier durch seine Polemik gegen die Ungerechtigkeit des Privateigentums den Übergang zum *contrat social*. Denn nun erscheinen in rascher Aufeinanderfolge seine drei Hauptschriften: die neue Heloise, worin er die Rechte des Herzens gegen die Unnatur konventioneller Sittlichkeit verficht; der *contrat social*, worin er der französischen Revolution in ihrer zweiten radikaleren Periode das Programm vorzeichnet; und endlich im Jahr 1762 *Émile ou de l'éducation*.

Dieses Buch hat ihm offiziell heftige Verfolgungen und Anfechtungen zugezogen, hauptsächlich wegen des darin verwobenen „Glaubensbekenntnisses eines savoy'schen Vikars“, in welchem die Grundsätze eines religiös freien Deismus niedergelegt sind, übrigens mit ebenso vielen Ausfällen gegen die materialistische Philosophie seiner Zeit als gegen das positive Christentum. Das Parlament in Paris liess das Buch öffentlich durch den Henker verbrennen, ebenso seine Vaterstadt Genf, und endlich erfolgte auch die Verdammung der Schrift durch den Erzbischof von Paris. In Neufchatel, wohin er sich unter Friedrichs des Grossen Schutz geflüchtet hatte, belästigte ihn das aufgehetzte Volk, und ebensowenig duldete die Berner Regierung auf die Dauer seinen Aufenthalt auf der Petersinsel im Bieler See. So hatte nun auch die Pädagogik ihre Märtyrer.

Wie es aber möglich ist, dass Rousseau, dieser Fanatiker der Natur, als Reformator der Erziehung auftreten konnte oder auch nur wollte, das ist ein Problem und nur zu lösen, wenn wir bedenken, dass er ein Mann voll der grellsten Widersprüche gewesen ist: genial und eitel, menschenfreundlich und voll tiefen Misstrauens gegen die Menschen, misanthropisch und weltflüchtig, sinnlich und genusssüchtig, voll gesunder Ideen und zugleich ein krankhaft überspannter Idealist, ein begeisterter Kämpfer für Tugend und Freiheit, für Natur und Wahrheit und daneben selber kein Muster von Tugend, Sklave seiner Leidenschaften und Triebe, vielfach unnatürlich und unwahr gegen sich und andere in Schriften und Handlungen; ein politischer Reformator, der aber aus Mangel an Verständnis für Geschichte alles geschichtlich Gewordene umstürzen will und dabei

auch das Berechtigtste und Natürlichste vernichtet. Und wenn man sich vollends erinnert, dass er der geschworene Feind aller Kunst und Wissenschaft, Feind aller Bildung und Kultur war und persönlich seine eigenen Kinder ins Findelhaus gebracht hat, um sie nicht erziehen zu müssen, und wenn man ihn von sich selbst sagen hört, dass er zum Erzieher nicht tauge, so werden wir doch recht gespannt sein müssen auf den Inhalt seines pädagogischen Romans, des Emil. Derselbe ist übrigens wesentlich Lehrbuch, erst gegen den Schluss tritt die romanhafte Einkleidung sichtbarer in die Erscheinung. Wir folgen dem Gedankengang des Buches, das chronologisch, aber darum doch nicht streng systematisch verläuft, wie das Rousseau in der Vorrede selbst zugibt: „man wird nicht sowohl eine Abhandlung über Erziehung, als vielmehr die Grillen eines Träumers über Erziehung zu lesen glauben.“ Dagegen ist er sich des Epochemachenden seiner Gedanken wohl und nach dem oben Gesagten fast über Gebühr bewusst, wenn er sagt: „Mein Gegenstand ist ganz neu, selbst nach dem Buch von Locke, und ich fürchte sehr, er werde es auch noch nach dem meinigen sein. Man kennt die Kinderwelt durchaus nicht; bei den falschen Begriffen, die man von ihr hat, verirrt man sich immer weiter, je weiter man geht; selbst die Vernünftigsten halten sich immer an das, was dem Mann zu wissen nötig ist, ohne zu bedenken, ob auch die Kinder im stande sind es zu fassen. Sie suchen stets den Mann in dem Kinde und erwägen nicht, was das Kind ist, ehe es ein Mann wird.“ Im Gegensatz zu solchen Verirrungen soll nun seine Aufgabe die sein, der Natur zu folgen, aber nicht wie Comenius der äusseren, sondern der inneren Natur des Kindes: seiner Entwicklung, dem menschlichen Herzen gilt es sich anzupassen. Nur dann ist, was er vorschlägt, überall ausführbar, wo Menschen geboren werden; denn er will — darin ist er mit Comenius einig — nur Menschen, nicht Franzosen oder Schweizer, nicht Bürgerliche oder Adelige erziehen.

Das erste Buch, in dem Emils Erziehung bis zum Schluss seines ersten Lebensjahrs geschildert wird, beginnt mit dem bekannten Wort: *Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme.* Dieser Satz enthält *in nuce* das Naturevangelium Rousseaus und seine ungünstige Anschauung von der Civilisation und bildet zugleich den denkbar schroffsten Gegensatz gegen die pietistischen Erziehungsprinzipien und gegen die ganze christliche Lehre von der Erbsünde, die er, der Naturalist, ausdrücklich verwirft und bekämpft; bei ihm heisst es: die Kinder sind von Natur gut, dort: sie sind von Natur böse, und daraus ergibt sich mit Notwendigkeit eine diametral entgegengesetzte Auffassung von den Aufgaben der Erziehung. Drei Lehrmeister gibt es für den klein und schwach geborenen Menschen: die Natur, welche in der inneren Entwicklung unserer Kräfte und Sinne thätig ist, die Dinge d. h. die Erfahrung, welche wir über die uns berührenden Gegenstände machen, und die Menschen. Nur die Erziehung durch diese letzteren hängt ganz von uns ab, und daher muss sie sich nach den beiden ersten, vor allem nach der Natur richten. Nun erzieht die Natur Menschen für sich, wir aber erziehen die Kinder gewöhnlich für andere und wirken so der Natur ent-

gegen, bilden keine Menschen, sondern nur Bürger; denn beides zugleich kann man nicht sein. Das Ideal einer staatsbürgerlichen, also öffentlichen und gemeinsamen Erziehung haben wir im platonischen Staat; unsere moderne Erziehung in öffentlichen Anstalten ist ein Mischding voll von Widersprüchen, und kann daher nur Doppelwesen bilden. Die wahre Erziehung dagegen ist die dritte, nicht existierende häusliche Erziehung, und das ist die der Natur. Was schreibt sie uns zu thun vor? Sehr viel: wir sollen verhindern, dass etwas geschehe d. h. wir müssen die von Natur guten Anlagen des Kindes sich einfach selbst entwickeln lassen.

So gilt denn nun sein Kampf unserer in knechtischen Vorurteilen bestehenden Weisheit, unserer in Unterwürfigkeit und Schmiegsamkeit aufgehenden sklavischen d. i. bürgerlichen Lebensweise. Den bürgerlichen Menschen zwängt man bei seiner Geburt in das Wickelkissen, nach seinem Tod verschliesst man ihn in einen Sarg, und so lange er die menschliche Gestalt trägt, ist er durch unsere Einrichtungen eingeengt. Ein Beispiel: man sagt, dass viele Hebammen behaupten, durch Drücken des Kopfes neugeborner Kinder ihm eine gefälligere Gestalt geben zu müssen. Unsere Köpfe wären also schlecht nach der Form des Urhebers unseres Daseins (!); man muss sie erst bilden lassen, äusserlich durch die Hebammen, innerlich durch die Philosophen. Die Karaiben sind doch glücklicher als wir! Und dazu das Wickeln und Einbinden, welch' grausamer Zwang! Das kommt daher — und hier trifft Rousseau einen besonders wunden Fleck der französischen Erziehung seiner und nicht nur seiner Zeit —, dass die Mütter unnatürlich genug ihre Kinder aufs Land zu einer Amme weggeben, welche als Mietling möglichst wenig mit ihnen zu schaffen haben will. Und überdies teilt so die Mutter die Liebe ihres Kindes mit einer Fremden. So sind wir freilich gleich beim ersten Schritt weitab von der Natur; denn keine Mutter, kein Kind! Ebenso thöricht ist das andere Extrem, wenn die Mutter ihr Kind zum Abgott macht und es verzärtelt, statt wie es die Natur selbst vormacht, es abzuhärten. Deswegen ist faktisch nicht die Mutter, sondern von Geburt an der Vater der beste Erzieher. Aber so wenig jene ihr Kind stillen will, so wenig will sich der Vater der Erziehung seiner Kinder annehmen. Und doch entbindet ihn von dieser Pflicht kein Stand, kein Geschäft: „Ich sage es jedem voraus, der ein Herz hat und solche heilige Pflichten verabsäumt, er wird lange Zeit wegen dieser Sünde bittere Thränen vergiessen und niemals sich trösten können" — ruft derselbe Mann den Vätern zu, der seine Kinder ins Findelhaus weggegeben hat. Und als Schriftsteller übergibt noch einmal derselbe Mann seinen Emil — einem Hofmeister; dies freilich deshalb, weil die Väter ihre Pflicht nicht thun und selber erst zum Erziehen erzogen werden müssen. Und darum konstruiert er sich ein Ideal von einem Hofmeister, der um Lohn nicht zu haben sein darf; er selbst gesteht, in Wirklichkeit nicht dieser Mann zu sein, aber mit der Feder wolle er es wagen und die Rolle übernehmen. So wird Rousseau der Erzieher Emils in einem noch jugendlichen Alter, damit er, fast selbst noch ein Kind, der Spielkamerad Emils werden kann. Aber auch seinen Zögling wählt er sich aus: Emil soll Franzose, reich, von vornehmer Herkunft sein, eine

Waise, da er nur seinem Erzieher gehorchen soll, wohlgestaltet, kräftig und gesund, damit er nichts zu thun bekommt mit der Medizin, dieser unnatürlichsten und lügenhaftesten aller Künste; geistig normal, aber durchaus nichts Besonderes, kein Genie. Und nun sucht sich der Hofmeister eine Amme und zieht zu ihr hinaus in die gute Luft auf das Land; denn die Städte sind ein Abgrund für das Menschengeschlecht.

Hier beginnt gleichzeitig mit der körperlichen Pflege auch alsbald die eigentliche Erziehung, die dem allgemeinen Grundsatz gemäss darin besteht, das Kind an nichts zu gewöhnen, als daran keine Gewohnheit zu haben: man erziehe es zur Freiheit und zur Herrschaft über alle seine Kräfte, man zeige ihm immer neue, auch unerfreuliche Gegenstände, ekelhafte Tiere, schreckliche Masken u. dgl., brenne vor seinen Ohren Schiessgewehre ab, lasse es alles betasten und frühzeitig von dem Raum einen Begriff bekommen. Dem Weinen der Kinder gegenüber sei man vernünftig: man komme ihren Bedürfnissen entgegen, aber lasse sich durch Schreien nichts abzwingen, sobald sie können, sollen sie sich selber helfen, denn alle menschliche Bosheit kommt von der menschlichen Schwachheit her; kräftigt sie, und sie werden gut; wer alles vermag, wird niemals Böses thun. Im Spielzeug verlangt Rousseau möglichste Einfachheit, damit sich das Kind nicht von Geburt an an Luxus gewöhne. Auch das Sprechenlernen ist methodisch zu betreiben; doch beeile man sich nicht, sie dazu anzutreiben, die Kinder lernen es noch früh genug und dann deutlicher; vor allem aber sollen sie nur sprechen, was sie verstehen.

Mit dem Sprechen beginnt die zweite Epoche des Lebens vom zweiten bis zum zwölften Jahr, welche Rousseau im zweiten Buch abhandelt. Leiden ist hier das Erste, was Emil lernen muss; denn das muss jeder können. Auch nehmen die Kräfte zu und damit fängt das Kind an seiner selbst bewusst zu werden. Aber man denke doch nicht immer nur an die Zukunft und bringe einer ungewissen Zukunft die Gegenwart zum Opfer, sondern man sei human gegen die Kinder. Liebet sie, ruft er; begünstiget ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Naturtrieb; im Kind muss man immer das Kind sehen. Wofür man hier vor allem zu sorgen hat, ist, dass die Wünsche nicht weiter gehen als die Kräfte; denn stark ist der, dessen Bedürfnis durch die Kraft überwogen wird; wahrhaft frei ist der, welcher nur will, was er kann, und dazu soll man die Kinder erziehen. Dieselben werden ja im allgemeinen nichts begehren, was ihnen unnütz oder schädlich ist; deshalb lasse man sie möglichst thun, was sie wollen; geht das nicht, spricht das Kind unerlaubte Wünsche aus, dann nur nicht verbieten; denn dadurch kommt es in Abhängigkeit von Menschen, in Unfreiheit; vielmehr setze man solchen Wünschen physische Hindernisse entgegen; dingliche Abhängigkeit ist die einzig natürliche; die Erfahrung des Nichtausführenkönnens muss die Stelle des Gesetzes vertreten. Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht, Zwang werden in Emils Wörterbuch auf dieser Stufe einen grossen Raum einnehmen, Pflicht und Schuldigkeit, Gehorchen und Befehlen — also sittliche Begriffe existieren zunächst für ihn noch nicht; hier gibt es nur eine physische, noch keine sittliche Welt. Vom gleichen Standpunkt aus polemisiert Rousseau gegen Lockes

Grundsatz, mit den Kindern früh zu vernünfteln. Es ist freilich eine der Hauptaufgaben einer guten Erziehung, die Kinder zur Vernunft zu bringen; aber ein Kind durch Vernunft erziehen wollen, heisst beim Ende anfangen. Die Natur will, dass die Kinder Kinder seien, ehe sie Männer werden; drehen wir diese Ordnung um, so werden wir junge Gelehrte und alte Kinder erhalten. Also keine Gründe, sondern die eherne Notwendigkeit des Nichtkönnens; kein Befehl, keine Autorität, sondern eure Stärke müsst ihr der Schwäche des Kindes gegenüberstellen: nur in die Notwendigkeit schickt es sich mit Geduld. Will der Lehrer die Kinder moralisch machen, so muss er sie böse machen, und das ist vom Übel; die ersten Regungen der Natur sind immer richtig, daher will das Kind nie schaden, wiewohl es natürlich viel Unheil anrichten kann; es handelt nie böse. Deshalb sei die erste Erziehung rein negativ, die oberste Regel derselben heisse: die Zeit vertändeln! Das Kind vor Laster und Irrtum bewahren ist genug; daher ist es wohlgethan, gerade das Gegenteil von dem zu thun, was gebräuchlich ist: man übe den Körper, die Organe, die Sinne, die Kräfte des Kindes, aber seinen Geist lasse man unangebaut, so lange das möglich ist. Und nützlich ist diese Methode auch deshalb, weil der Erzieher nur so Gelegenheit hat, den Charakter, der sich frei entfalten kann, ganz zu durchschauen. Wenn aber die Beispiele anderer auf die Kinder verderblich zu wirken drohen — denn ganz sind sie freilich nicht fernzuhalten, obgleich es auf dem Land, fern von dem Dienstgesindel und den hässlichen Sitten der Städte eher möglich wäre —, so stellt ihnen die Leidenschaft als Krankheit dar, denn von der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit menschlicher Handlungen sollen sie noch immer keinen Begriff bekommen. Und ehe man ihnen Pflichten auferlegt, rede man ihnen vorher von ihren Rechten, namentlich bringe man ihnen den Begriff des Eigentums bei, doch lieber durch Erfahrung als durch Belehrung, damit das Kind lerne, wie derselbe zurückweist auf den der Arbeit. Da aber hiemit der Begriff des Vertrags zusammenhängt, so beginnt hier auch Lug und Trug. Dagegen gibt es nur ein Mittel: die Kinder möglichst wenig in den Fall kommen zu lassen zu lügen; denn am Lügen sind stets die Erzieher schuld, wenn sie die Kinder über Geschehenes fragen oder sie Dinge versprechen lassen, die sie eigentlich nicht halten können. Und nur keine Moralpredigten! nur nicht gar zu früh in die Kirche mit ihnen, denn dort langweilen sie sich nur! nur nicht viel beten, sonst seufzen sie nach der schönen Zeit, wo sie nicht mehr zu beten genötigt sein werden! Auch lasse man die Kinder kein Almosen geben, um sie freigebig und grossmütig zu machen; sie haben ja noch kein Eigentum. Die einzige sittliche Unterweisung, die sich für Kinder eignet, heisst: nie jemand Übles thun! denn die Tugend ist etwas Negatives. Doch ist auch dieses Gebot für ein nach Rousseau erzogenes Kind eigentlich nicht nötig, es wird nie in diesen Fall kommen!

Nun erst geht Rousseau zum Unterricht, zum Lernen über. Sehr schwer, meint er, sei es zu unterscheiden, ob Kinder gescheit seien oder nicht; darum behandle man jedes Kind einfach als Kind, niemals als Genie und nie als Trottel. Die Kinder haben in ihrem Geiste nur Bilder, keine Ideen und daher behalten sie von diesen nur die Worte; unfähig zu

urteilen haben sie eigentlich auch kein Gedächtnis. Deshalb lehren die meisten Lehrer die Kinder nur Worte und noch einmal Worte und immer nur Worte, indem sie mit dem Sprachstudium beginnen; und doch kann kein Kind vor dem 12. bis 15. Jahre mehr als eine d. h. seine Muttersprache wirklich lernen; denn die verschiedenen Sprachen geben den Ideen auch verschiedenartiges Gepräge, und jene kann sich nur aneignen, wer sich auch die verschieden nüancierten Ideen aneignen und sie miteinander vergleichen kann, also das Kind nicht; es spricht in allen Sprachen französisch oder deutsch d. h. seine Muttersprache. Und vollends latein oder griechisch reden — das ist nichts als ein „französisches Gespräch in lateinischen Worten führen oder, wenn sie vorgeschritten sind, in Prosa ciceronianische Redensarten, in Versen Virgilische Bruchstücke zusammenstoppeln." Ebenso ist es mit dem Geographieunterricht, der gleichfalls nur in Namen besteht, mit dem Geschichtsunterricht, in dem den Kindern doch der Kausalzusammenhang der Ereignisse nicht zum Verständnis gebracht werden kann. Und so erklärt sich Rousseau auch gegen das Auswendiglernenlassen von Fabeln, die Erwachsene belehren können, aber von Kindern stets falsch verstanden werden. Endlich aber auch — ja es ist wirklich so — gegen das Lesenlernen. Kaum dürfte Emil, meint er, in seinem 12. Jahre wissen, was ein Buch ist; denn Lesen ist die Geissel der Kindheit. Da aber das eigene Interesse die grosse, einzige Triebfeder ist, die zum Ziel führt, muss der Erzieher dem Kind ein solches Interesse am Lesenlernen einflössen, indem er ihm die Nützlichkeit desselben *ad oculos* demonstriert; und deshalb hofft Rousseau, Emil werde faktisch doch vor dem 10. Jahr lesen und schreiben können, gerade weil und wenn es nicht darauf ankommt, ob er es vor dem fünfzehnten kann.

Aber was soll denn dann, wenn alles das im Unterricht wegfällt, der Erzieher mit dem Knaben anfangen? Um seinen Verstand zu üben, übe man vor allem den Körper und mache ihn kräftig, so wird der Junge weise. Er muss gewandt werden wie ein Wilder, bei dem Kraft und Vernunft in der Freiheit in gleichem Masse wachsen. Da liegen freilich Schwierigkeiten für den Erzieher, der alles ohne Vorschriften durch Nichtsthun erreichen soll und unter dem Scheine der Freiheit den Zögling doch keinen Schritt thun lassen darf, den er nicht vorausgesehen. Worin bestehen nun jene körperlichen Übungen? Zunächst schaffe man den Gliedern Platz sich zu bewegen, daher sei die Kleidung praktisch und frei; man gewöhne den Knaben an Kälte und Wärme; man sorge für viel Schlaf, aber das Bett sei nicht weich; man lasse ihn schwimmen und fürchte sich nicht vor dem Ertrinken. Und dann vor allem Übung der Sinne, die man für gewöhnlich am meisten vernachlässigt: messt, berechnet, wägt, vergleicht! Man übe das Gefühl, das bei Blinden so fein ausgebildet ist, durch Spiele im dunkeln Zimmer; die Hand lerne tasten, der Fuss dagegen verlerne es und werde hart durch Barfussgehen. Das Gesicht schärfe man durch Schätzen von Entfernungen, durch Messen, durch Zeichnen nach der Natur und endlich durch Unterricht in der Geometrie, der aber von der Anschauung ausgehen muss: Figuren, keine Beweise! Dem Gehör entspricht die Stimme; deklamieren soll der Zögling nicht, aber

singen, einfache Melodien, ohne Pathos und Affektation. Beim Geschmack redet er von der Nahrung: nur naturgemäss! ist auch hier die Losung; vor dem Gewöhnlichsten, Brot und Wasser, hat niemand Ekel; ist die Nahrung einfach, so wird das Kind auch nie zu viel essen, soviel es auch auf das Essen hält und natürlicherweise ein Recht hat, viel darauf zu halten.

Vom 12. bis 15. Jahr handelt das dritte Buch. Das ist die Zeit, wo der Mensch mehr Kraft hat als Begierden, und diesen Überschuss an Kraft soll er zum Erwerben von Kenntnissen benützen. Das also ist die Zeit des Lernens. Dabei leitet die Neugierde: worauf sie sich richtet, darauf hat sich der Unterricht zu erstrecken. Macht man den Zögling auf die Erscheinungen der Natur aufmerksam, so wird man ihn dadurch rasch auch wissbegierig machen. Aber zur Befriedigung dieses Triebes nur immer die Gegenstände selbst, Sachen, die er sehen kann, keine Mitteilung von Lehrsätzen, die er auf eure Autorität hin glauben muss. Die Astronomie knüpfe man an das Erlebnis eines Sonnenuntergangs an, dessen Schönheit der Knabe doch noch nicht empfindet; die Geographie soll von der Stadt, vom Landhaus des Vaters ausgehen, also zuerst Heimatkunde sein; Emil soll keine Karte auswendig kennen, aber eine verfertigen! Ebenso weiss er in der Physik nichts von künstlichen Instrumenten, er macht sich selbst welche; und bei den allgemeinen Naturgesetzen beginne man mit den am meisten in die Sinne fallenden Erscheinungen. Immer aber lasse man den Knaben nur dasjenige thun, wovon er den Nutzen einsieht, nur dasjenige lernen, was seinem Alter von Nutzen ist. „Wozu ist das gut? das wird von nun an das heilige, das entscheidende Wort zwischen ihm und mir bei allen Handlungen unseres Lebens sein.“ Also lehre man ihn nie, was er nicht als Mann, sondern nur was er selbst brauchen kann; denn unser eigentlicher Lehrmeister ist die eigene Erfahrung! Was das Kind nicht wissen will, braucht man ihm auch nicht zu sagen. Sachen! Sachen! ruft er, und nur keine Bücher, oder höchstens eines, das lange Zeit die einzige Bibliothek Emils ausmachen wird: es ist Robinson Crusoë, bekanntlich 1719 erschienen und in der That ein Vorläufer der Rousseau'schen Ideen, ein Buch zuerst für Erwachsene bestimmt, durch Rousseau aber eine Jugendschrift geworden, und als solche hat es sich ja erhalten bis zu diesem Tag. Indem aber Emil auch praktisch zum Robinson werden soll, indem man ihn alle Handwerke nacherfinden, alle Werkstätten besuchen lässt, wird er auch auf die Standesunterschiede aufmerksam. Und in diesem Zusammenhang verlangt Rousseau, der als ein wahrer Prophet die nahenden Stürme, „ein Jahrhundert der Revolutionen“, kommen sieht, dass Emil auch wirklich ein Handwerk, am liebsten das des Tischlers lerne, vor allem um die Vorurteile dagegen gründlich abzuthun, eventuell aber auch, um in der kommenden Revolutionszeit dadurch sein Leben fristen zu können.

In dieser Zeit geht aber Emil doch allmählich über die bloss sinnlichen Eindrücke hinaus zum Urteilen, bekommt Ideen und Begriffe. Wilde urteilen nicht und sind deshalb frei von allem Irrtum; Emil, der in Städten leben soll, muss urteilen, also muss er auch richtig urteilen lernen,

sonst ist er dem Irrtum ausgesetzt. Und auch moralisch kommt jetzt die gefährliche Periode der Pubertät, vom 16. Jahre bis zur Verheiratung; von dieser Zeit handelt das vierte Buch. Die Leidenschaften erwachen, deren letzte Quelle die Selbstliebe ist; und deshalb muss hier die moralische Erziehung beginnen. Von Moral weiss Emil noch kein Wort: jetzt lehre man ihn sich und die Menschen und sein Verhältniss zu ihnen kennen und pflege das Mitleid und die Achtung für und vor allen Menschen. Erwacht die sexuelle Neugier, so gebe man wahre und einfache Antworten, suche aber retardierend zu wirken. Am besten lernt der Knabe die Menschen in der Geschichte kennen, wo sie handeln, nicht in der Gesellschaft, wo sie nur sprechen und ihre Handlungen maskieren; aber darum doch keine Beurteilung seitens des Lehrers in der Geschichte: er gebe Thatsachen und nur Thatsachen, beurteilen lasse er ihn diese selbst. Aber „die Geschichte der Neuzeit lasse er auf sich beruhen, nicht allein weil sie keine Physiognomie mehr hat und weil die Menschen unserer Zeit einander alle gleich sind, sondern auch weil unsere Geschichtschreiber einzig darauf aus sind zu brillieren.“ Von den Alten empfiehlt er vor allem Plutarch, da man aus Lebensbeschreibungen den Menschen am besten kennen lernt. Hieher gehören dann auch die früher verworfenen Fabeln, die uns auf unsere Fehler aufmerksam machen können; und hieher endlich auch der religiöse Unterricht. Im 15. Jahr weiss Emil noch nicht, ob er eine Seele hat, und vielleicht ist es im achtzehnten noch zu früh, ihn darüber zu belehren. „Wenn ich die Dummheit symbolisch darzustellen hätte,“ sagt er, „die unsere Galle erregen kann, so würde ich einen Pedanten malen, welcher die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet.“ Der Glaube der meisten Menschen ist Sache der Geographie: es kommt darauf an, ob wir in Mekka oder in Rom geboren werden. Mit Entschiedenheit spricht er sich dagegen aus, Kindern Wahrheiten mitzuteilen, die sie noch nicht fassen können; die korrupten Vorstellungen von Gott, die das Kind aufnimmt, wirken noch im Alter schädlich nach. Emil soll daher weder dieser noch jener Religionspartei zugeführt, sondern nur befähigt werden, diejenige zu wählen, auf die er kommen muss, wenn er seine Vernunft am zweckmässigsten anwendet. Und nun folgt „das Glaubensbekenntnis des savoy'schen Vikars“, von dem schon oben die Rede war, als Muster, in welchem Sinn der Erzieher mit seinem Zögling über Religion reden soll: es ist keine positive, sondern die deistische oder natürliche Religion, zu der er sich hier bekennt.

Inzwischen aber ist Emil der Freund des Erziehers geworden, denn er ist zum Manne herangereift; trotzdem — oder eben darum — soll ihm der Erzieher noch zur Seite bleiben, denn nun hat er die Verheiratung des Zöglings herbeizuführen. Dazu muss der Jüngling in die Welt eintreten und in ihr seinen Geschmack bilden, d. h. lernen, was der Mehrzahl gefällt, was nicht. Und dazu wird er nun unter die Menschen, auf ein Jahr nach Paris geschickt, an den Ort — des schlechten Geschmacks, der ihn zum Nachdenken führen wird. Dagegen lernt man an den Schriften der Alten, die der Natur noch näher standen, den Geschmack am einfach Schönen. Wie richtig dabei Rousseau empfindet und urteilt, zeigt

der eine Satz: „Hingerissen von der männlichen Beredsamkeit des Demosthenes wird Emil sagen: das ist ein Redner; dagegen wenn er den Cicero liest: das ist ein Advokat."

Und nun auch ein Wort von Sophie, dem für Emil bestimmten Weibe, das alle die Eigenschaften haben soll, welche das Wesen ihrer Gattung, ihres Geschlechts fordert. Von ihr handelt das fünfte Buch, das somit die Gedanken Rousseaus über weibliche Erziehung enthält. Auch Sophie soll naturgemäss erzogen werden, also kräftig, aber als Weib zugleich auch anmutig; denn das Weib ist vor allem dazu geschaffen, dem Mann zu gefallen; darum ist ihre Erziehung von der des Mannes notwendig verschieden. Die Mädchen sind gefallsüchtig, sie lieben den Putz; deshalb spielen sie mit Puppen und beschäftigen sich mit ihrem Anzug, und daher lernen sie zunächst mit Vorliebe die Nadel führen; mit weiblichen Handarbeiten ist also zu beginnen. Das führt von selbst auf das Zeichnen und weiterhin wohl auch zum Schreiben, während frühzeitiges Lesen für Mädchen keinen Nutzen hat. Dem Spiel soll man sich die Mädchen nicht zu ungestüm hingeben lassen; dieser Zwang bewirkt eine Fügsamkeit, welche die Frauen ihr ganzes Leben hindurch nötig haben, weil sie jederzeit entweder dem Mann oder dem Urteil der Leute unterworfen sind. Darum ist auch die ernste und wichtigste Tugend des Weibes die Sanftmut. Wenn der Knabe bei allem fragt: wozu ist das gut? so muss von dem Mädchen gefragt werden: wie wird man das aufnehmen? Dort handelt es sich um das Nützliche, hier um das Angenehm-Gefallende. Auch die Lust am Schwatzen muss man benützen: weil es ihnen Vergnügen macht und ihre Eitelkeit befriedigt, kann man mit ihnen davon reden, auf welche Eigenschaften die Männer den meisten Wert legen und worin der Ruhm und das Glück einer ehrbaren Frau besteht. Weil ihre Sittlichkeit an die öffentliche Meinung gebunden ist, ist auch ihr Glaube an eine Autorität gewiesen: jede Frau soll die Religion ihrer Mutter, ihres Mannes haben. Richtige Begriffe über diese Dinge wird sie sich doch nicht machen, also begnüge man sich mit der einfachen Mitteilung dessen, was zu glauben ist. Aus dieser religiösen Erziehung heraus erwacht dann das innere Gefühl, welches der Meinung der Welt ergänzend und sie korrigierend zur Seite tritt, und als Schiedsrichterin über beiden steht die Vernunft, welche sich bei Frauen mehr instinktiv als Takt zeigt. Aber die Frau beobachtet auch und so bildet sie sich eine Experimentalsittenlehre, und darum ist die Welt das Buch der Frau. Deshalb verlangt Rousseau im Gegensatz zu der in Frankreich üblichen Klostererziehung der Töchter, dass man sie frühe in diese Welt einführe, damit sie dieselbe in ihrer wahren Gestalt kennen lernen. Doch bei alledem nicht lange und viel predigen; denn das Moralisieren ist, bei beiden Geschlechtern, der Tod aller guten Erziehung; ihre Pflichten müssen ihnen selbst einleuchten als die Quelle ihres Wohlbefindens und Glückes, als die Grundlage ihrer Rechte: ist es denn etwas so Peinliches zu lieben, um wieder geliebt zu werden? sich liebenswürdig zu machen, um glücklich zu sein? sich achtungswert zu halten, um Gehorsam zu finden? sich selbst zu achten, damit man von anderen geachtet werde? Macht also die Frau den Wert der Tugend

empfinden, und ihr werdet ihr dadurch Liebe zu derselben einflössen; zeigt ihr einen rechtschaffenen Mann von Verdienst und überzeugt sie, dass ein solcher allein die Frau glücklich machen kann, so wird die Liebe für sie der stärkste Antrieb zur Tugend werden. In diesem Sinn und Geist ist Sophie erzogen — ein Weib, kein Naturwunder. Wie aber Sophie Emils Frau wird, das ist Sache des Romans, nicht der Pädagogik. Übrigens bleibt der Erzieher auch noch während der ersten Zeit der Ehe der Mentor Emils, bis ihm dieser eines Tages sagt: Sie haben Ihr Werk vollendet, ich möchte Ihnen nacheifern, d. h. Emil wird Vater, und er ist so erzogen, dass er nun die heilige und schöne Pflicht seinen Sohn zu erziehen keinem andern überlässt. Damit ist die Hofmeistererziehung gerechtfertigt: sie diente nur dazu, sich selbst überflüssig zu machen, indem sie Väter erzog.

Ich bin bei Rousseau ausführlich gewesen, vielleicht zu ausführlich für die Zwecke dieser Darstellung. Allein ich sehe in ihm eine Art Knotenpunkt der ganzen Entwicklung: Rousseau ist der Anfänger einer neuen Zeit, was hinter ihm liegt, ist damit abgethan, das Neue vor ihm ist nur Vorbereitung, es sind nur Vorläufer auf ihn hin; wir aber stehen auch heute noch inmitten der von ihm ausgehenden Bewegung, die nicht abgelaufen und zum Abschluss gekommen ist. Wie wir seit Rousseau zur Natur überhaupt eine andere Stellung einnehmen und das moderne Naturgefühl ganz direkt auf ihn zurückzuführen ist, so ist dadurch auch unser Verhältnis zur Kinderwelt und zur Kindesnatur und nicht zum wenigsten auch zum Kindheitszeitalter der Menschheit, zu den Alten, den Griechen ein wesentlich anderes geworden; der Gegensatz von naiv und sentimentalisch weist auf ihn zurück, und dieser Gegensatz macht unsere Zeit seit hundert Jahren mit Bewusstsein zur modernen Zeit. Aber wenn man das auch als unbestritten voranstellt, so bleibt darum doch die Möglichkeit abweichender Urteile über das merkwürdige Buch. Und selten ist auch thatsächlich so verschieden über ein Werk geurteilt worden; natürlich, weil selten in Einem Buch so viel Gutes und Richtiges mit soviel Halbwahrem und ganz Verfehltem vermischt ist wie hier. Denn wie der Mann, so ist auch sein Buch voll von Widersprüchen. Dieselben springen jedem Leser sofort in die Augen; uns interessieren sie nicht im Einzelnen, aber über den Standpunkt im ganzen ist ein Wort zu sagen. Rousseau hat, wie schon erwähnt, Montaigne und ganz besonders Locke vielfach benützt, er steht geradezu auf ihren Schultern. Allein keiner vor ihm hat so prinzipiell wie er seinen Standpunkt genommen, es ist der der Natur und der Freiheit. Gegen alle Unnatur tritt er ein für die Natur des Kindes, die er mit psychologischer Feinfühligkeit erkannt hat und anerkannt und geschützt wissen will; und eben daher auch sein Eintreten für die Freiheit gegenüber allem unnatürlichen Zwang, mit dem bis dahin die Erziehung gewaltthätig operiert hatte. Dass das gesunde Erziehungsprinzipien sind, wer dürfte es bestreiten? Und ebenso sicher ist, dass Rousseau daraus eine Reihe der unanfechtbarsten Konsequenzen gezogen hat. Sein Eifern gegen die Herzlosigkeit vieler Eltern, für die Notwendigkeit einer Erziehung und Gewöhnung von Geburt an, einer Bildung der Sinne und durch Sachen, für die Behandlung des Kindes als Kind und seine Forderung der

Liebe zum Kind als solchem und des Verständnisses für seine Natur, sein Kampf gegen die schlechten Erziehungsweisen seiner Zeit und gegen die Verbildung insbesondere — das sind lauter Dinge, die in unser Bewusstsein übergegangen sind, so sehr, dass wir kaum mehr begreifen, wie sie je haben missachtet werden können. Daher sind wir geneigt, heute vieles für selbstverständlich zu halten und haben Mühe, den Jubel, den Enthusiasmus zu begreifen damals, als Rousseau mit seinem Emil auftrat und durch denselben der unterdrückten Natur zu ihrem Recht verhalf.

Aber das Bild hat auch seine Kehrseite. Da ist zunächst der Fanatismus, mit dem Rousseau seine Forderungen geltend macht und idealistisch überspannt; freilich beruht gerade darauf ihre grosse Wirksamkeit, darin lag das Zündende derselben; allein so wirksam Illusionen sein können, Illusionen bleiben es doch. Fanatisch ist vor allem die Überspannung der Natürlichkeit, wenn er statt eines natürlichen Menschen inmitten der heutigen Gesellschaft seinen Zögling zu einem Naturmenschen, einem Wilden machen möchte, der darum zunächst aus jedem Zusammenhang mit der Gesellschaft herausgerissen werden muss. Und das hat bei ihm einen allgemeineren und tieferen Grund — es ist sein Mangel an historischem Sinn, der Grundfehler wie im *contrat social* so auch im Emil. Das historisch Gewordene ist doch sicherlich nicht lediglich Unnatur, sondern vielfach ein ganz natürlich und naturgemäss so Gewordenes, das darum als berechtigt und mit der Menschennatur harmonierend anerkannt werden muss. Und wie kommt es denn, diese Frage drängt sich sofort auf, dass die Menschen, wenn sie beisammen sind, dass die menschliche Gesellschaft als solche schlecht, jeder einzelne an sich aber gut sein soll? Der Optimismus gibt offenbar dem Einzelnen zu viel, um dem Ganzen gegenüber in einen ebenso extremen Pessimismus umzuschlagen. Und ähnlich verhält es sich mit dem Dogma von der menschlichen Gleichheit: auch innerhalb der Gesellschaft ist dieselbe möglich als Gleichheit vor dem Gesetz, und gerade der Natur gegenüber besteht sie nicht: aus ihrer Hand gehen wir nicht gleich, sondern im höchsten Grade verschieden hervor, unsere Anlagen sind von Natur ungleich. In diesem Gedanken Rousseaus zeigt sich freilich nur der allgemein französische Glaube an die Allgewalt des Machenkönnens: was Helvetius für Sitte und Sittlichkeit vom Staat, das erwartet Rousseau für jeden Einzelnen von der Erziehung; und natürlicherweise haben namentlich viele Lehrer diese ihrer Eitelkeit schmeichelnde Anschauung acceptiert. Weil aber Rousseau die natürliche Ungleichheit verkennt, so wird seine Erziehungsweise im flagrantesten Widerspruch mit seinem Prinzip eine völlig unnatürliche und unfreie: Emil darf sich nicht natürlich, nicht frei aus sich heraus entwickeln, sondern recht künstlich, recht absichtlich wird alles auf seine „natürliche" Entwicklung hin berechnet und angelegt; beständig steht der Hofmeister hinter den Kulissen und macht Emil durch seine Veranstaltungen zu einer unnatürlichen Gliederpuppe, die er am Fädchen springen lässt, zu einem ganz manirierten Kunstprodukt. So ist der Erzieher alles, weil er alles thut und der Natur gar nichts überlässt. Umgekehrt aber ist der Erzieher für sich selbst nichts, sondern wird dem Zögling völlig geopfert, geht ganz

in diesem auf: wer ist aber mehr wert, der fertige Mann oder das noch unfertige Kind, aus dem doch nur vielleicht ein Mann wird? Dem Erzieher weiter alle Schuld am Bösen des Zöglings zuzuschreiben — soviel Wahrheit auch z. B. in dem über die Lüge Gesagten steckt, und diesen Zögling dann ohne Tugend und Moral durch Selbstliebe und durch den Hinweis auf den Nutzen der Tugend zum Guten erziehen zu wollen, ist auch eine seiner Übertreibungen, gegen welche die Betonung des natürlichen Gefühls für die Tugend nicht aufzukommen vermag. Vollends der Satz aber, man solle das Kind ohne Vernunft zur Vernunft erziehen, erscheint noch weit bedenklicher als Lockes allzufrühes Operieren mit Vernunftgründen, wogegen er sich richtet. Und überspannt ist endlich auch die Forderung der Freiheit, wenn sie zur Ablehnung aller menschlichen Abhängigkeit, alles Befehlens und Gehorchens wird, da doch nur der der Freiheit würdig und fähig ist, der zuvor gelernt hat zu gehorchen.

Die pädagogische Litteratur über Rousseau ist sehr gross. Einiges davon findet man verzeichnet in Schmids Enzyklopädie, ich verweise lieber einzig nur auf Rousseau selbst und seinen *Émile ou de l'éducation.*

3. Die Wirkung des Emil war eine ganz ungeheure: die Autoritäten antworteten darauf, wie schon erwähnt, mit Scheiterhaufen, Verbannung und Verdammung, die übrige Welt war begeistert. In Frankreich wollte alles *à la* Emil erziehen, Frauen vor allem griffen entzückt und inspiriert von dieser hinreissenden Sprache des Gefühls zur Feder, um ihre Gedanken über Erziehung niederzuschreiben und ihre Einstimmung mit Rousseau auszusprechen. Aber Frankreich hatte in diesem Augenblick keine Zeit praktisch auszuführen und zu verwirklichen, wofür es schwärmte: der Emil wirkte in der Praxis nicht, weil der *Contrat social* zu gewaltig wirkte; statt auf dem Gebiete der Erziehung wurden Rousseaus Ideen wirksam im Staat, die Revolution kam und unter ihren Führern steht Rousseau oben an; aber sie fand kein rousseauisch erzogenes Geschlecht. Die Jesuiten, welche bis dahin die Erziehung in Händen gehabt hatten, waren aufgehoben, und die Revolution beseitigte auch auf unserem Gebiete vollends das bestehende Alte; aber damit war noch keine neue Schule geschaffen, und nur allzu rasch trat gerade hier die Reaktion ein, das Alte war wieder da, die Jesuiten kehrten zurück. Doch thäte man den Männern der französischen Revolution unrecht, wenn man nicht anerkennte, dass sie ihre Pflicht nach dieser Seite hin wohl kannten und die Ideen einer rein weltlichen Nationalerziehung wiederholt in's Auge fassten. Die Konstitution von 1791 enthielt den Artikel: „Es soll ein öffentlicher Unterricht geschaffen und eingerichtet werden, gemeinsam für alle Bürger, unentgeltlich für die allen Menschen unerlässlichen Unterrichtsgegenstände; die dafür bestimmten Anstalten sollen in einer der Einteilung des Königreichs entsprechenden Anordnung stufenmässig verteilt werden." Und für die Gesetzgebende Versammlung hat kein Geringerer als Condorcet (1743 bis 1794) einen Entwurf ausgearbeitet, in dem er die völlige Gleichheit der Bildung oder doch der Bildungsmöglichkeit für alle, ein durch Gesetze über Sonntagsruhe nicht gehemmtes wohlorganisiertes Fortbildungsschulwesen für Erwachsene und die völlige Unabhängigkeit des gesamten Unterrichts von Kirche und Staat fordert. Allein zur Ausführung wurde diesen

rasch aufeinanderfolgenden Regierungen und Staatsformen keine Zeit gelassen und so ist auch der bedeutsame Entwurf Condorcets schätzbares Material geblieben. Übrigens hat dieser auch noch in seiner *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* auf die Wichtigkeit des Unterrichts hingewiesen und namentlich auf ihn als das Mittel allgemeiner gleicher Bildung der Menschen seine sozialistischen Zukunftshoffnungen gestellt. Dass er zugleich in der Vergangenheit bei den Griechen etwas wie die Verwirklichung idealischer Zustände findet, mag bei diesem Mann der exakten Wissenschaft noch besonders hervorgehoben werden. Immerhin ist die *école polytechnique* eine Schöpfung der Revolution und vorbildlich geworden für alle ähnlichen Schulen. Auch Napoleons I. *lycée* trug ursprünglich ein stark realistisches Gepräge, kehrte aber bald genug wieder zum klassischen Typus zurück.

Nachhaltiger und praktischer, wenn man so sagen will, war der Einfluss der Rousseau'schen Pädagogik auf Deutschland. Hier traf er zunächst schon einen wohlvorbereiteten Boden. Der Pietismus hatte den Realismus in die Schule eingeführt und ihm sogar eine besondere Heimstätte bereitet; allein dieser fand noch eine bei weitem stärkere Unterstützung bei der Richtung, die mit dem Pietismus von Haus aus verwandt, demselben rasch genug feindlich entgegengetreten war und ihn das ganze 18. Jahrhundert hindurch in den Hintergrund drängte, bei der Aufklärung. Anknüpfend an die Philosophie von Leibniz und in ihrem Kampf gegen das positive Christentum und die geoffenbarte Religion beeinflusst von den englischen Deisten und Sensualisten, denen sie auch die empiristischen Zusätze ihrer Denkweise verdankte, hatte sie ihren Hauptvertreter in Christian Wolff, dessen persönliches Schicksal oben schon als typisch bezeichnet wurde für die Sache, die er vertrat. Unter Friedrich Wilhelm I. auf die Denunziation der Pietisten aus Halle und dem preussischen Staate überhaupt brutal ausgewiesen, kehrte er unter Friedrich dem Grossen sofort wieder zurück und machte nun auch am alten Hochsitz des Pietismus die Aufklärung zur herrschenden Macht, und wurde durch die seichte Klarheit und die pedantische Schulform seines Systems recht eigentlich der Erzieher des deutschen Volkes zur Philosophie. Aber möglich war dieser Sieg doch nur dadurch, dass in Friedrich der König der Aufklärung den preussischen Thron bestiegen hat, der allerdings neben Wolff vor allem in den französischen Enzyklopädisten Freunde und Gesinnungsgenossen fand, dabei aber doch als die Verkörperung des deutschen Geistes jener Periode gewaltig auf das geistige Leben der Nation wirkte und durch seinen Satz, dass in seinen Landen jeder nach seiner Façon selig werden könne, sich mit den feinsten und freiesten Geistern seiner Zeit, vor allem mit dem Dichter des Nathan begegnete. Was Friedrich für die Schulen seines Landes gethan hat, werden wir noch kennen lernen; hier interessiert uns nur die allgemeine geistige Richtung, deren Vertreter er war. Inhaltlich aber heben wir an ihr in diesem Zusammenhang vor allem den Zug zum praktisch Brauchbaren und Nützlichen hervor, der wie in ihrer Moral und in ihrer ausschliesslich teleologischen Naturbetrachtung so auch in der Pädagogik sich geltend machte und die schon vorhandene Neigung dazu mächtig verstärkte.

Diese beiden Strömungen — die deutsche Aufklärung und der von Rousseau ausgehende Sturm und Drang — trafen nun zusammen. Zunächst zwei Gegensätze, wie sie scheinbar schroffer nicht gedacht werden konnten: dort die Herrschaft des Verstandes, des klaren planen Denkens und Begreifenwollens und im Zusammenhang damit die grösste Nüchternheit und Schwunglosigkeit, ja vielfach geradezu Trivialität in der Auffassung und Beurteilung der Dinge, eine derb realistische Lebenshaltung, ein zopfiges Festhalten an veralteten Formen und Sitten und ein Streben nach individueller Vollkommenheit und Glückseligkeit, das alles auf seinen Beitrag zu derselben hin ansah und darnach den Wert der ganzen Welt recht klein menschlich abschätzte; und auf der anderen Seite das Gefühl und das Herz mit seinen Forderungen und Ansprüchen, eine feinere ästhetische Betrachtung von Welt und Leben und ein Durst und Drang nach Ungebundenheit und Freiheit, ein sich Auslebenwollen um jeden Preis und unbekümmert um jede Schranke und endlich ein sich selbstvergessender Idealismus der begeisterten oder genialen Persönlichkeit und daraus hervorgehend ein Pessimismus, der mit dem Bildungsdünkel der Aufklärung und ihrer Freude, „wie wir es doch so herrlich weit gebracht," auf's schroffste kontrastierte. Aber neben und hinter dem allem doch auch wieder recht viel Gemeinsames. Schon im Pietismus, dieser Vorfrucht der Aufklärung, hatte sich das Glückseligkeitsstreben als Folge einer gefühlsmässigeren Auffassung der Religion im Gegensatz zu dem Intellektualismus einer rein verstandesmässigen Orthodoxie ergeben. Dieses Glückseligkeitsstreben steht im Zentrum der aufklärerischen Lebensauffassung und führt auch hier mit Notwendigkeit über das rein Realistische hinaus zu einer Anerkennung und Pflege des Gefühls, die sich bis zur Sentimentalität steigert und als enthusiastischer Freundschaftskult, z. B. in den Briefen jener Zeit oft geradezu widerlich in die Erscheinung tritt. Nehmen wir dazu noch die gemeinsamen Züge des optimistischen Glaubens an die Güte der menschlichen Natur, der Freiheit des Denkens gegenüber den Dogmen der positiven Religion und des Mangels an historischem Sinn in beiden Richtungen, so wird uns die Möglichkeit einer Vereinigung der beiden Strömungen doch von vorneherein einleuchten. Weil man das verkannte, so hat sich neuerdings die Anschauung ausgebreitet, als ob die Philanthropinisten, welche lange Zeit als Anhänger Rousseaus in Deutschland auf dem Gebiete der Pädagogik gegolten hatten, dies nicht, jedenfalls nicht in dem bisher angenommenen Masse gewesen seien; man entdeckte bei ihnen soviele rationalistische Züge, dass man sie von Rousseau loslösen zu müssen glaubte. Und so haben dann die einen sie, und speziell Basedow lieber mit Locke und Comenius oder mit den Anfängern des Neuhumanismus zusammengestellt, andere gar an den *Essai d'éducation nationale* von La Chalotais gedacht, der im Jahr 1763 erschienen ist und für staatliche Schulen eintritt, — nur um die Abhängigkeit von Rousseau leugnen zu können. Gegen solche Anfechtungen hat neuerdings Gössgen namentlich auch durch Vergleichung der ersten und zweiten Auflage von Basedows praktischer Philosophie (1758 und 1777) die Berechtigung der früheren Auffassung so evident erwiesen, dass man all-

gemein zu derselben wird zurückkehren und den Philanthropinismus doch als diejenige Form der Rousseauschen Pädagogik wird ansehen müssen, die dieselbe in Deutschland in ihrer Anwendung auf Schulen und Erziehungsanstalten und unter den Händen eines ursprünglich enragierten Rationalisten angenommen hat. Dass sie dabei eine von der ursprünglichen Gestalt im Emil vielfach abweichende werden musste, liegt auf der Hand; allein Abweichungen weisen nicht notwendig auf Unabhängigkeit hin, wenn sie sich nur als Abweichungen erklären und begreifen lassen; und das ist hier der Fall.

Also wir bleiben dabei: unter Rousseaus Einfluss entstand der Philanthropinismus in Deutschland; Basedow ist der Urheber und klassische Vertreter desselben. Seine Persönlichkeit ist uns aus der wunderbar plastischen Schilderung Goethes bekannt. Um aber sein Auftreten als eines pädagogischen Reformers zu verstehen, ist auch sein Lebensgang mit heranzuziehen. Johann Bernhard Basedow ist 1723 geboren als der Sohn eines Perückenmachers in Hamburg; er scheint von väterlicher und mütterlicher Seite her erblich belastet gewesen zu sein, was gar manche peinliche Sonderbarkeit seines Wesens und seines Gebahrens erklären würde. Der Vater that ihn zuerst zu einem Landphysikus in Dienst, liess ihn aber später doch studieren, und zwar Theologie in Leipzig. Schon hier schlug er, der in Hamburg Reimarus zum Lehrer gehabt hatte, sich auf die Seite des Rationalismus. Allein ehe er mit dem ohnedies desultorisch betriebenen Studium zu Ende war, musste er in Holstein als Hofmeister in einem adeligen Hause sein Brot verdienen; alsbald begann er mit pädagogischen Neuerungen, indem er den Knaben das Latein auf eine neue leichtere Weise beizubringen suchte, die er in den *Epistolae ad Michaelem Richeium* der Öffentlichkeit nicht vorenthalten zu dürfen glaubte. Ihnen folgte 1752 die „*Jnusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus*," in welcher gewisse Übelstände der bisherigen Schulpraxis namentlich des grammatikalischen Lateinunterrichts aufgezeigt und im Anschluss an Comenius und Locke auf eine natürliche d. h. leichte und angenehme Methode hingewiesen, auch der Realismus und die Notwendigkeit sinnlicher Veranschaulichung einer einseitigen Wertung der Sprachen gegenüber betont wird. Die Forderung, im Unterricht auf Deutlichkeit der Begriffe und auf Mitteilung alles dessen zu halten, was praktisch brauchbar und nützlich ist, zeigt ihn uns zugleich als Sohn des rationalistischen Zeitalters. Aber als solchen beschäftigten ihn zunächst andere als pädagogische Fragen: 1753 wurde er Professor der Moral und schönen Künste an der Ritterakademie zu Soroe, 1761 wegen seiner heterodoxen Ansichten an das Gymnasium in Altona versetzt. In dieser Zeit veröffentlichte er seine theologischen und philosophischen Schriften, die ihm eben jene Zurücksetzung eintrugen. Sein pädagogisches Interesse, das übrigens damals noch ein durchaus theoretisches war, bewährte sich freilich auch hier, sofern er in seine praktische Philosophie einen Abschnitt über Erziehung und Unterricht aufnahm, worin er auf Locke zurückgeht; und in der Philalethie von 1764 unterzog er namentlich den Religionsunterricht einer Kritik und machte positive Vorschläge zu einer Verbesserung desselben

nach dem Grundsatz, dass den Kindern auch hier nichts mitgeteilt werden dürfe, als was sie verstehen; denn durch Vernunft zur Vernunft erziehen war der oberste Gedanke dieser noch streng rationalistischen Pädagogik, als deren Stimmführer und wissenschaftlicher Vertreter er uns also in diesen vorrousseau'schen Schriften entgegentritt.

Inzwischen war der Emil erschienen; doch liessen ihm seine theologischen Arbeiten erst von 1768 an für pädagogische Bestrebungen wieder Zeit. Aber nun unter dem andauernden Eindruck des Buches erkannte er seinen wahren Beruf: er wollte Reformator des Erziehungswesens in Deutschland, nein für ganz Europa werden, und ging auch alsbald „mit Geist- und Feuerschritten“ ans Werk. 1768 erschien die „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt,“ in der er sich ausdrücklich auf Rousseau und dessen Kritik des bestehenden Schulwesens beruft und seinen Grundsatz, im Kind das Kind zu sehen, annimmt.

Bürgerliche Tugend bedingt die Glückseligkeit der Staaten, sie aber beruht auf Erziehung und Unterricht; daher muss der Staat im eigenen Interesse die Beaufsichtigung, Leitung und zum Teil auch die Kosten für das Schulwesen übernehmen. Diese öffentlichen Schulen sind konfessionell in dem Sinn, dass die Landesreligion an ihnen gelehrt wird, Dissidenten aber das Recht haben, ihre Kinder „zur Erlernung der blossen weltlichen Wissenschaften hineinzuschicken,“ und bei diesem Unterricht ist dann alles Konfessionelle streng zu meiden. Auch sind die Geistlichen nur am Religionsunterricht beteiligt, im übrigen wird ihnen die Schulaufsicht entzogen. Eben deswegen aber müssen die Lehrer tüchtig gebildet und einer besonderen Prüfung unterzogen werden. Zwischen Volksschulen und höheren Schulen unterscheidet Basedow streng. Für jene genügt eine Klasse mit einem seminaristisch gebildeten Lehrer. Diese zerfallen in die drei Stufen der kleinen Schulen, der Gymnasien und der Universitäten. Die ersteren haben alle, welche höhere Bildung anstreben, bis zum 16. Jahr zu besuchen; also darf hier nichts gelehrt werden, was für diejenigen unnütz ist, die nicht studieren wollen; denn „welch' ein wunderlich Gemische herrscht bis jetzund in den Schulen? Künftige Handwerker müssen Latein lernen oder aus der Schule bleiben! Nirgends ist Anweisung und Übung zur vernünftigen Schreibart in der Landessprache, wo man nicht auch die Winkel der Grammatik durchkriechen will.“ Doch soll auch hier schon Latein gelernt werden, nur nicht jenes tadelhafte grammatikale Latein, sondern ohne jeden Zwang und Ekel durch Parlieren; und es soll darauf nur 1/4 Jahr verwendet werden. An diese Realschulen mit ganz wenig Latein schliessen sich dann erst die Gymnasien an für die, welche studieren wollen; aber erst vom 16. Jahr an, da man vorher nicht sehen kann, ob einer die Befähigung zum Gelehrten hat; und doch ist „die Menge ungeschickter und armer Gelehrter eines der grössten Hindernisse der öffentlichen Glückseligkeit.“ Mit Schärfe wendet er sich wie beim Latein- so bei allem Unterricht gegen die ekelhafte Verbalkenntnis ohne Realität und gegen das Verbalmemorieren und empfiehlt dem gegenüber „Realmemorieren“. Bei der moralischen Erziehung betont er Übungen,

das gute Beispiel der Lehrer und Beaufsichtigung der Jugend auch ausserhalb der Lehrstunden durch besondere Edukatoren. Und endlich wünscht er körperliche Übungen und Spiele im Interesse der physischen Gesundheit und als Mittel sittlicher Erziehung. Um aber für die von ihm geforderten Schulen und vor allem für die dazu notwendigen Lehrer Lehrbücher auszuarbeiten, an denen es noch fehlt, dazu bedarf er materieller Unterstützung von seiten vermögender Männer, die zugleich Menschenfreunde sind. Dieser Notschrei fand Erhörung: seit Luthers Sendschreiben an die Ratsherrn der deutschen Städte war die öffentliche Aufmerksamkeit in Deutschland nicht mehr in dieser Weise der Schule zugewendet worden wie durch Basedows Auftreten, ein Beweis, wie sehr sich das Alte überlebt hatte und ein Neues notwendig geworden war. Rasch kamen reichliche Geldmittel zusammen, Basedow wurde zur Ausarbeitung seines Werkes von seinem Amt entbunden unter Belassung seines Gehalts, und voll Begeisterung, aber freilich ohne wirkliche Erfahrung machte er sich an die Sache. Schon 1770 erschien „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.“ Bestimmt ist dasselbe „nur für die gesitteten Stände von den Prinzen an bis auf die Kinder der Handelsmänner oder angesehener Künstler, diese mit eingeschlossen; denn vor Verbesserung des Schulwesens der höheren Stände ist keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den grossen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nötige Einsicht und Fertigkeit besitzen.“ Der Hauptzweck dieser neuen Erziehung aber soll sein „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten,“ wobei ihm freilich entgeht,[1]) wie hier zwei Zwecke, das Interesse der Gesellschaft und das des Individuums, neben einander gestellt und ihre Einstimmigkeit ohne weiteres vorausgesetzt wird. Dazu verlangt er Erziehung von Geburt an, Abhärtung und Einfachheit der Lebensweise, vor allem aber Gehorsam ohne Vernünfteln über die Gründe des Befehls. Ist er in dem letzteren mit Rousseau einig, und macht er so gewissermassen den Willen des Erziehers zum „eisernen Schicksal“, gegen das das Kind nicht ankommen kann, so weicht er dagegen in dem Gedanken, dass „ohne des Gehorsams Pflicht kein Kind und kein Zögling in Freiheit leben könne“ und man daher „den blinden klostermässigen Gehorsam von der Kindheit verlangen“ müsse, von diesem weit ab; denn er will zwar auch den Menschen zum Menschen, aber zugleich auch von vorneherein zu einem Mitglied der Gesellschaft erziehen; und daher ist die Erziehung mit und unter anderen Kindern am vorteilhaftesten, vor allem weil sie nur so die gegenseitigen Pflichten und Rechte kennen lernen. Und hiebei nimmt der alte Aufklärer dann doch auch die vernünftige Unterredung und moralische Belehrung zu Hilfe. Die Hauptsache aber ist die Bildung des Herzens, die „Verpflegung des natürlichen Keims zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit;“ der Unterricht ist im Vergleich dagegen „nur der geringste Teil der Erziehung.“ „Dem wichtigeren Teil der Er-

[1]) A. Döring, System der Pädagogik im Umriss (1894) S. 87 f. hat noch neuerdings auf die Zwiespältigkeit und naive Koordination dieser beiden Interessen bei Basedow hingewiesen.

ziehung, meint er daher, muss weit mehr, dem förmlichen Unterricht aber weit weniger Zeit und Sorgfalt gewidmet werden, als die Mode in den Häusern und in den Schulen erfordert," und ausdrücklich erklärt er, dass er „davon zurückgekommen sei, Polyhistorie von Kindern zu verlangen," wie er dies früher als Aufklärer gethan hatte. Und nun die Regeln für diesen Unterricht, die er in die Sätze zusammenfasst: „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichtern zum Schwerern fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben lässt, welche mit der Zeit dem ganzen Bau schaden können! Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf! Aber nicht zu früh und nicht zum Schaden wichtigerer Zwecke, sondern lieber später als gewöhnlich lasst die Wissenschaft und Einsicht eurer Kinder zu den bestimmten Graden steigen." Auf das angenehm Lernen legt er besonderes Gewicht; daher „plaget eure Kinder niemals mit dem Befehl sich mit Memorieren zu beschäftigen;" und endlich dringt er auf Sachkenntnis im Gegensatz zu allem blossen Wortwissen; und wo es an der Sache selbst fehlt, da treten Gemälde und Kupferstiche stellvertretend ein, sie erleichtern das Verständnis und vergnügen die Kinder. Als Gegenstände des Unterrichts nennt er „etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik," Sittenlehre, die auf Erfahrung sich gründen muss und daher die Geschichte oder auch erdichtete Erzählungen wie den Robinson, nicht aber Fabeln zu Hilfe nimmt. Was den Unterricht in Sprachen anlangt, so hält er es für nützlich, „dass vor Endigung des sechsten Jahres ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht beschäftigt werde." Vom Anfang des siebenten bis zum Ende des achten Jahres, also zwei Jahre lang, soll das Kind zweimal soviel in der französischen Sprache hören, lesen und reden, als in der deutschen; dann bis zum Ende des zwölften, also 4 Jahre lang muss der Sachunterricht (das ist aller Unterricht) in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit, in Deutsch und Französisch je ein Vierteil besetzen. Alsdann kann drei weitere Jahre, bis zum Ende des Unterrichts überhaupt, jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten. Erst darauf folgt, aber nur für die zum Studieren bestimmten Knaben, in jeder dieser Sprachen ein halbjähriger grammatikalischer Unterricht; so erhält die Grammatik nach dem Ende der Übungen den richtigen Platz. Diese Methode durch Übungen des Redens den Anfang im Sprachunterricht zu machen, ist auch für die lateinische Sprache die sachgemässe und in öffentlichen Schulen durchzuführen. Klassische Schriftsteller werden erst gleichzeitig mit der Grammatik und nur von künftigen Studierenden gelesen, am besten dient dazu „eine weitläufige Chrestomathie." So ist also „den Schulen der gesitteten Stände nebst der landüblichen die lateinische und französische Sprache gemeinnützig." Vom Griechischen aber sagt er ganz charakteristisch: „Die griechische Sprache ist wegen ihrer Beschaffenheit und ihres Reichtums an vortrefflichen Schriften zwar ohne Zweifel die vorzüglichste unter allen; aber wenn wir ihres unentbehrlichen Nutzens in der geistlichen Gelehrsamkeit der Christen nicht erwähnen wollen, so zweifle ich, ob die Erlernung derselben in den Gymnasien allen Studierenden gemeinnützig sei, das ist, ob in An-

sehung aller oder der meisten die Zeit, welche der brauchbaren Erkenntnis derselben gewidmet werden muss, durch den wahrscheinlichen Nutzen reichlich genug bezahlt werde. Ich zweifle vornehmlich deswegen, weil ich fürchte, dass in dieser Hoffnung solche Schulstudien, welche noch gemeinnütziger sind, möchten hintangesetzt werden. Denn das Reich der gemeinnützigen Erkenntnisse oder solcher, welche die allgemeine und unbezwingliche Mode von allen Studierenden fordert, wird von einer Zeit zur andern auf eine erstaunliche Art erweitert. Ich würde von der griechischen Sprache anders denken, wenn man hoffen dürfte, eine Fertigkeit in derselben so leicht zu erlangen als in der lateinischen; wenn die brauchbarsten Sacherkentnisse ihrer Schriftsteller nicht in die neueren übergegangen wären, und wenn wir von ihren Werken des Witzes nicht wenigstens erträgliche Übersetzungen hätten. Einige Meister und Kritiker dieser Sprache wird der christlichen Gottesgelahrtheit halber die gelehrte Welt allezeit behalten; diese werden wegen ihrer kleinen Anzahl desto ehrwürdiger bleiben; und wer weiss, welche bequeme Hilfsmittel, diese vortreffliche Sprache ohne so grossen Zeitverlust zu erlernen, irgend einmal zum Besten unserer Nachkommen erfunden werden?" Alles das könnte fast wörtlich so auch in unseren Tagen gesagt und gedruckt worden sein.

Den grössten Einfluss auf die Glückseligkeit der Personen, der Familien und der Staaten aber hat die Religion. In der Religion als der natürlichen, d. h. zu thätigem Glauben an Gott als einen künftigen Vergelter des Guten und Bösen muss die Jugend — hier stellt er sich in Gegensatz zu Rousseau — möglichst früh angehalten und unterrichtet werden, aber sehr methodisch und elementarisch so, dass sie immer wahre Begriffe mit den Worten und Lehrsätzen verbinden, wenn sie auch noch nicht alles erschöpfend zu fassen im stande sind; nicht aber soll man sie beten und Empfindungen aussprechen lassen, die sie noch nicht haben.

Zwischen Knaben- und Mädchenerziehung ist ein erheblicher Unterschied; denn das Mädchen soll „durch ihre Annehmlichkeit dem Manne gefallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen und durch kluge Abwendung vieler kleiner Übel und Verdriesslichkeiten dem Manne, sich selbst und der Familie im ganzen sehr grosse Dienste leisten." Daher ist Sorgfalt für den eigenen Körper das erste, sind Sanftmut, Geduld und Nachgeben ihre Haupttugenden, Schamhaftigkeit und Ehrbarkeit ihre Hauptpflichten. Dazu kommt die Gewöhnung an gewisse haushälterische Tugenden und ein Unterricht, der sie lehrt mit Anstand zu sagen, was sie sich zu sagen vornehmen, also: Lesen, Schreiben, auch Briefe schreiben; Deutsch und Französisch; Rechnen und buchhälterisches Anschreiben; Religion und Sittenlehre; einige realistische Kenntnisse; Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen; doch würde sich Basedow nicht darüber freuen können, wenn seine Tochter in irgend etwas von dieser Art eine Meisterin würde. Im übrigen beruft er sich gerade hier durch lange wörtliche Auszüge auf Rousseau und dessen Sophie, nur dass er auch an solche Mädchen denkt, die unverheiratet bleiben.

Auf Grund dieses Methodenbuches, von dem in den Auflagen seit 1771 das Stück von der Erziehung und dem Unterricht der Prinzen ab-

getrennt als Agathokrator besonders erschienen war, wurde Besedow eben in diesem Jahre von dem humanen und aufgeklärten Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau nach Dessau berufen, wo er zunächst das sogenannte Elementarwerk ausarbeitete als „einen geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend von Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommnen.“ Zu dem vierbändigen Text kamen 100 meist Chodowiecky'sche Kupfertafeln hinzu. So war es also eine Art *orbis pictus* des achtzehnten Jahrhunderts, von dem Goethe übrigens schwerlich ganz mit Recht[1]) im Gegensatz zu dem des Comenius urteilt: „ihm habe missfallen, dass die Zeichnungen noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, indem hier das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentreffe, um der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander stehe.“ Enthalten aber sollte das Werk alles Mögliche, wie er den Plan dazu im Methodenbuch entworfen hatte: 1. die Elemente oder Anfangsgründe vieler gemeinnütziger Erkenntnisse; 2. die Kunst, die Kinder auf die vernünftigste Weise lesen zu lehren; 3. das Nötige aus der Naturkunde und Grössenlehre; 4. ein Hilfsbuch von häuslichen und kaufmännischen Geschäften; 5. ein Hilfsbuch der historischen und mit vielen Kupfertafeln erläuterten Welterkenntnis; 6. eine grammatikalische Anweisung für die drei zu lernenden Sprachen; 7. Übungen der Wohlredenheit und stilistische Beispiele des Geschmacks; 8. Seelenkenntnis, Sittenlehre und natürliche Religion; 9. Register und Übersichtstabelle; 10. das Methodenbuch als Teil des Elementarwerks; 11. das Buch der jugendlichen Ergötzlichkeiten. Wich auch die Ausführung, namentlich was die Anordnung betrifft, von diesem Plane recht erheblich ab, so war es doch das, was Comenius als Pansophie geträumt hatte,verwirklicht und zusammengezogen zu einer Encyklopädie alles dessen, was Lehrer für den Unterricht wissen müssen und brauchen können und zugleich ein Lesebuch für Eltern und Kinder. Dass dasselbe für diese verschiedenartigen Zwecke bald zu viel bald zu wenig gibt, sich in der oft recht unkindlichen Darstellungsart vergreift und auch in der Einzelausführung recht ungleichartig gearbeitet ist, versteht sich bei einem solchen ersten Versuch und bei einem so oberflächlichen, desultorisch und rasch arbeitenden Verfasser von selbst.

Im gleichen Jahr, wo dieses Werk erschien, anno 1774 wurde nun aber auch die Basedow'sche Normalschule gegründet, das Philanthropin zu Dessau, zu dem der Fürst Geld nebst stattlichen Gebäuden und Gärten spendete. In dieser „Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer“ wollte man Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen „Famulanten“ zu Schullehrern heranziehen. Dieselbe bestand somit aus einem Pensionat für Zöglinge aus vornehmen Ständen vom 6.—18. Jahr, die in Tugenden, Wissenschaften und Sprachen Fertigkeit erwerben sollten; dazu kamen arme Kinder von 11—15 Jahren, von denen die besten mit der Zeit Pädagogen, d. h. Lehrer in vornehmen Häusern und Schulen, die

[1]) Sachlich liegt in seinem Urteil freilich eine Vorausnahme der modernen Idee von den „Lebenskreisen“.

mittleren Schulmeister auf dem Lande und in niederen Schulen, die schlechtesten aber gute Hausbediente in vornehmen Familien werden sollten; und zum dritten sollte eine Bildungsstätte für junge Männer damit verbunden sein, die durch Vorlesungen Basedows über Pädagogik, durch das Studium seines Elementarwerks und durch praktische Übungen zu Trägern seiner Reformideen als Lehrer draussen in der Welt herangebildet werden sollten. Anfangs hatte Basedow nur drei Gehilfen, Wolke, Simon und Schweighäuser, die sich mit ihm fast wie durch ein Ordensgelübde zu fester Hingabe an das grosse Werk verbanden; später wurden einige der ersten Schüler Lehrer an der Anstalt. Von dem Gang und den Erfolgen derselben sollte das von Basedow redigierte „Philanthropische Archiv, mitgeteilt von verbrüderten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen; auch an Väter, die ihre Kinder ins Dessauische Philanthropin schicken wollen“ Nachricht geben. Nach siebzehnmonatlichem Bestehen im Mai 1776 lud Basedow zu einer Haupt- und Staatsaktion, einem grossen öffentlichen Examen ein. In diesem Einladungsprogramm, das Zweck und Plan des ganzen Unternehmens grosswortig darlegt, heisst es u. a.: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiss gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich . . . Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten, Russlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muss sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann.“ Also die Erziehung ist international, kosmopolitisch, und ihr oberster Zweck ist Tugend und Gemeinnützigkeit. Der philanthropische Unterricht ist aber auch interkonfessionell, und hierüber heisst es ausdrücklich: „Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott, den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Dabei wird mit keinem Wort und keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottverehrer (er sei Christ, Jude, Mohamedaner oder Deist) gebilligt werden muss. In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten.“ Was dann den Unterricht speziell betrifft, so verspricht das Programm: „Memoriert wird bei uns wenig. Zum Studienfleiss werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besseren Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Kultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaft philosophischen Denkart. Infolge davon ist bei uns alles so vergnügt, dass niemand nach Hause zurückwünscht; denn die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr ausser als in den Lehrstunden.“ Ziel aber ist, dass „ein zwölfjähriger

Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird und von mittelmässiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibkunst in der Muttersprache, sonst nichts mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität wird, um in den höheren Fakultäten zu studieren. Denn was in der philosophischen Fakultät für alle Studierende gemeinnützig ist, hätte er bei uns schon so gelernt, dass er keines Lehrers als sich selbst und der Bücher bedurfte, um höhere Grade zu erreichen.“ Und das ist möglich; denn „eine Sprache kostet bei uns, wenn sie durch grammatikalische Übungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, sechs Monate, um in ihr wie in einer Muttersprache etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen und sie ohne Regeln nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen. Dann bedürfen wir noch sechs Monate grammatikalischer Übungen, um einen so vollkommenen oder so wenig unvollkommenen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann.“ Der Hauptnachdruck aber wird in gewissem Sinn auch hier wieder — es ist dies auf den ersten Blick sehr merkwürdig — auf das Lateinlernen gelegt. Wie Basedow eigentlich darüber denkt, zeigen uns freilich die Worte: „O ihr alten und fremden Sprachen, ihr Plagegeister der Jugend, ihr Schmeichler der mit Gedächtnis und Geduld begabten Undenker, wann wird es möglich sein, den Namen eines Wohlerzogenen, Vernünftigen und Gelehrten zu führen, ohne sich anfangs von eurer Zucht und dann von eurer Schmeichelei verderben zu lassen!“ Allein er kennt seine Zeit und ihre Bedürfnisse und weiss, dass „die wesentlichen Vorzüge, die sein Institut hat und erwerben wird, es nicht unterhalten können. Aber Latein, Latein, wenn man erst sehen wird, dass das Ende unseres sehr gebahnten und kurzen Weges auch zur Richtigkeit und Zierlicheit dieser Sprache, der sonderbaren Festigkeit zu geschweigen, hinführt, das allein kann uns sichern. O wohl dir, du liebe junge Nachwelt! Du lernst Latein, Latein ohne Rute und Stock! Griechisch wollen wir, wenn es zu grosse Schwierigkeit haben sollte, nicht durch Reden beibringen.“ Was er freilich unter richtigem und zierlichem Latein versteht, das zeigen seine lateinisch geschriebenen Briefe zur Genüge: von ihnen gilt Rousseaus Äusserung über die französischen (oder deutschen) Gespräche in lateinischen Worten.

Doch zurück zum Philanthropin und dem so pompös angekündigten Examen. Dasselbe kam, und zu ihm fanden sich eine Reihe bedeutender Schulmänner aus ganz Deutschland ein. Zöglinge waren einstweilen nur dreizehn da. Den Besuchern fiel zunächst schon das Äussere derselben ins Auge: alle hatten abgeschnittene Haare, keine Zöpfe mehr, keiner brauchte den Perückenmacher; sie gingen ohne Halsbinde, mit offenem Halse, und das Hemd ist über ihrem Kleidchen zurückgeschlagen. Also gleich hier im Äusseren der zopfigen Unnatur gegenüber eitel Natur und Freiheit. Der erste Gegenstand des Examens war Latein; natürlich, denn hier hiess es: *hic Rhodus, hic salta!* Die Prüfung bestand aus — Spielen: zunächst das Kommandierspiel! Herr Wolke kommandiert auf Lateinisch und die Schüler

müssen dann alles thun, was er sagt; z. B. *claudite oculos*, so machen sie alle die Augen fest zu. Dann das Versteckspiel; man schreibt z. B. *intestina* auf die hintere Seite der Tafel und sagt, es sei ein Teil des menschlichen Körpers; nun raten sie *caput*, *nasus*, *os* u. s. f., bis einer das Richtige trifft; der kriegt dann sein Stückchen Kuchen. Das Nachahmungsspiel; Wolke kommandiert lateinisch und die Kinder machen die Stimmen der von ihm genannten Tiere nach. Auch das Zeichnen wird zum Lateinisch sprechen benützt, nämlich so: Herr Wolke fragt, was sie wollten gezeichnet haben. *Leonem*! rufen alle; nun stellt er sich, als ob er einen Löwen malen wolle, malt aber statt dessen erst einen langen Schnabel; da riefen sie: *non est leo*! warum denn nicht? *quia habet rostrum, leones non habent rostrum*. Im Kopfrechnen ging es brillant, da waren die Kleinen fix. Auch das Erklären von Bildern kam an die Reihe und hier wählte man jenes verfängliche Bild einer kreisenden Frau, um zu zeigen, wie man nach Rousseaus Rezept auf die Frage, wo die kleinen Kinder herkommen, den Kindern die Wahrheit sagen müsse und ohne Schaden sagen könne, wenn man nur den nötigen Ernst dabei bewahre und mit Nachdruck auf die den Kindern daraus erwachsende Pflicht der Dankbarkeit hinweise. Auch in Französisch, Geschichte und Geometrie wurde geprüft, und verschiedene Gottesdienste, sowohl in allgemein deistischer als in christlicher Religion abgehalten und zum Schluss zwei Lustspiele, ein deutsches und ein französisches von den Kindern aufgeführt.

Was aber den Haupteffekt in diesen Tagen machte, das war die Vorführung des Wunderkinds Emilie, der siebenjährigen Tochter Basedows, welche Wolke seit 1770 erzogen hatte. Er lehrte sie nach einer gewissen Ordnung allerlei Gegenstände und ihre Beschaffenheit durch Vorzeigen und durch deutliches Vorsprechen ihrer Namen kennen, auch die Art vorsichtig zu fallen und wieder aufzustehen. Er verhütete von Anfang an die gewöhnliche Begriffsverwirrung: Emilie sieht im Spiegel ihr Bild, nicht sich selbst, auf Gemälden keine Menschen, sondern deren Abbildungen. So kann sie schon mit 1½ Jahren deutlich sprechen, richtig urteilen und aus vorgesagten Buchstaben Worte und Sätze zusammensetzen. Ende des dritten Jahres lernt sie, ohne des verdriesslichen Buchstabierens zu bedürfen, innerhalb eines Monats zu ihrem Vergnügen lesen. Sofort geht es dann an das Französische, nach ¼ Jahr kann sie es sprechen, nach weiteren 1½ Monaten lesen. Daneben kennt sie einen ansehnlichen Teil der natürlichen Dinge und Werkzeuge nebst ihrem Ursprung und Gebrauch, unterscheidet mit Anwendung auf vorkommende Fälle die Linien, Flächen und Körper, kann addieren und subtrahieren, übt sich im Zeichnen und Schreiben. Und alles das spielend ohne Anstrengung und ohne schädliches Stillsitzen. Denn sie soll nicht etwa ein Blaustrumpf werden; vielmehr wird ihr auf alle Weise Neigung für weibliche Arbeiten eingeflösst und darin Unterricht gegeben, sie macht sich zu schaffen in der Küche, sie näht und strickt. Auch auf die Grösse, Güte und Weisheit Gottes wird sie bei Betrachtung der Natur aufmerksam gemacht; vor Gewittern fürchtet sie sich nicht, denn sie kennt deren Nutzen, sie weiss nichts von ekelhaften Tieren und ist frei von Aberglauben.

Mit 4½ Jahren beginnt sie das Lateinische und lernt auch das in kürzester Zeit sprechen. Armes Wurm! wird man sagen; wozu das alles? Basedow antwortete: ich bestimme Emilie zur Lehrerin für andere Töchter. Aber der wahre Grund war doch ein anderer: es sollte ein Rousseausches Ideal in Wirklichkeit hergestellt werden; nur musste man dabei eine Konzession machen: Rousseau wollte ein Naturkind (und NB. einen Knaben), das hätte aber keinen Effekt gemacht, und so machte Wolke ein Wunderkind daraus — ganz gegen die Absicht und die Ideen Rousseaus. So wurde Emilie das Paradeross beim Dessauer Examen.

Wirklich machte dieses Examen und dadurch die ganze Basedow'sche Schöpfung auf die Besucher grossen Eindruck und die schmeichelhaftesten und günstigsten Urteile gingen darüber in die Welt hinaus. Infolge dessen war z. B. selbst Kant voll Hoffnung und forderte zu thätiger Unterstützung des Unternehmens auf, und auch der preussische Minister von Zedlitz begünstigte dasselbe. Aber auch Gegner erhoben ihre Stimme, besonders bezweifelten Gymnasiallehrer die Güte und Reinheit des philanthropinistischen Lateins; die bedeutendste Gegenschrift war von diesem Standpunkt aus die des Heilbronner Gymnasialrektors Schlegel, die schärfste die Satire „Gute Nacht Basedow!" (1777), die bekannteste „Spitzbart, eine komitragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert" von demselben Professor Schummel (1748—1813), der zuerst in „Fritzgens Reise nach Dessau" sich voll Begeisterung über die Sache geäussert hatte, nun aber auf den Widerspruch zwischen Ideal und Praxis hinwies; Herder aber meinte: „Basedow möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen." Und in der That war dieser auch nicht der Mann ruhiger Arbeit und praktischer Ausgestaltung seiner Ideen, weder zum Lehrer noch zum Direktor irgendwie geeignet; er war vielmehr nur ein pädagogischer Agitator, der die Kunst der Reklame trefflich verstand und ihre Macht kannte und schätzte. Daneben war er aber begeistert für seine Sache und voll selbstloser Hingabe, und so war es ihm selbst mit seinen schlimmsten Übertreibungen Ernst; dadurch gewann er die Menschen für die Verwirklichung seiner Ideen. Deren Ausgestaltung aber musste er anderen überlassen: der reizbare Mann überwarf sich mit Wolke und kehrte schon sehr früh der Dessauer Anstalt den Rücken, deren Leitung zuerst Campe, später Wolke in die Hand nahm, wie denn auf diesem von Anfang an die Hauptlast der Werkeltagsarbeit gelegen war. Einen Augenblick schien nun das Dessauer Philanthropin gedeihen zu wollen: 1778 hatte es 33, 1782 sogar 53 Pensionäre, allein halten konnte es sich auf die Dauer doch nicht; 1793 ging die Anstalt zu Grunde, nachdem sich immer mehr herausstellte, dass die Leistungen in allen Fächern, namentlich aber im Lateinischen, hinter den Erwartungen und Versprechungen weit zurückblieben. Dagegen wurde die Gesundheit und Frische der Zöglinge dauernd gerühmt, und ebenso der moralische Geist und die sittliche Haltung derselben.

Die Mittel, die man nach dieser Seite hin anwandte, waren abgesehen von der sittlichen Unterweisung, dem schon erwähnten dreifachen Religionsunterricht in natürlicher, allgemein christlicher und konfessioneller Religion- und einer besonderen paränetischen Stunde zur Verbesserung des

moralischen Zustands, zum Teil recht zweifelhafter Natur: so die Unfugstunden, aus deren Anarchie heraus sich die Schüler selbst nach Ordnung und Zucht sehnen sollten, und vor allem die Einrichtung der Meritentafeln, auf denen die Namen derer, die sich 50 Lobzettel erworben hatten, durch goldene Punkte ausgezeichnet wurden; den Verdientesten wurden sogar Orden für Fleiss und für Tugend erteilt. Auch an Strafen aller Art fehlte es nicht, darunter vor allem Entziehung gewisser Vergnügungen und in besonders gravierenden Fällen Aberkennung der philanthropistischen Uniform auf kürzere oder längere Zeit. Beweist die grosse Zahl der möglichen Strafen, dass es im Philanthropin nicht anders zuging als in anderen Pensionsanstalten auch, so werden wir umgekehrt den Ruhm, dass es zu den besten unter diesen gehörte, nicht auf jene Mittel, sondern vielmehr auf die wackeren und begeisterten Männer zurückzuführen haben, die mit vollem Herzen Erzieher waren und erzogen und durch ihre Persönlichkeit auf die Jugend versittlichend und reinigend wirkten. Angesichts dessen sollte man sich doch hüten, Basedow und seinen philanthropinistischen Anhängern Mangel an Idealismus vorzuwerfen; vielleicht hatten sie zum Gedeihen einer solchen Anstalt dessen in der Form eines unpraktischen Enthusiasmus nur zu viel, und so nennt sie denn auch Schummel in seinem Spitzbart geradezu „Idealenkrämer“ und „Idealistenvolk.“

4. Übrigens war das Dessauer Philanthropin nicht das einzige. Die begeisterten Männer, die sich um Basedow geschart hatten, trugen seine Ideen hinaus in die Welt und suchten sie auch anderswo zu verwirklichen. Nur von zwei solchen Versuchen soll hier die Rede sein, einem misslungenen und einem gelungenen, der sich auf die Dauer erhalten hat. Man wird im allgemeinen sagen können, dass bei den Schülern Basedows das rationalistische Element wieder mehr in die Erscheinung tritt und über den Rousseauischen Einfluss die Oberhand gewinnt, und so wundern wir uns auch nicht, unter ihnen einen bekannten Rationalisten zu finden, Karl Fr. Bahrdt (1741—1792), das *enfant terrible* sowohl des Rationalismus als des Philanthropinismus, einen Mann ohne allen sittlichen Halt, der als Professor der Theologie begann und als Gastwirt und Lüdrian endigte. Dazwischen hinein hat er auch glücklich zwei Philanthropine zu Grunde gerichtet — eines in Marschlins in Graubünden, das der edle Ulysses von Salis 1775 gegründet hatte, und eines zu Heidesheim in der Pfalz, das ein Graf von Leiningen einrichtete. Die Art, wie er hier die philanthropinistische Handhabung des Lohn- und Strafsystems karikierte, der hohle und lügnerische Bombast seiner Anpreisungen, die lüderliche Haltung von Direktor und Schülern, namentlich aber die Einrichtung des Gottesdienstes mit seinen vier Tempeln — für die Geschichtshelden, die Weisheit, die Tugend und für Christus — machte diesem Unfug ein rasches Ende. Nicht ganz mit Unrecht sagt G. Baur von diesem Philanthropinisten: „Das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens müsse dringend, der pädagogische Enthusiasmus stark gewesen sein, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltet sei.“

Ganz anders der würdigste Vertreter dieser philanthropinistischen Bewegung Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811), dessen Philanthropin

in Schnepfenthal darum auch das einzige ist, welches Bestand hatte und im Jahr 1884 sein hundertjähriges Jubiläum feiern durfte — unter dankbarer Teilnahme seiner früheren Zöglinge und freudiger Anerkennung der ganzen pädagogischen Welt. Der äussere Grund des Gelingens ist in der ländlichen Lage des Orts zu suchen; mit Recht sagt darüber von Sallwürk: „Es war ein Missgriff, der nur Basedows unruhiger und grober Natur entgehen konnte, dass er das Philanthropin in einer Stadt (Dessau) errichtete; diese aufklärerische, immer den Lebensnutzen verfolgende, spielende Erziehung konnte auf dem Lande (Schnepfenthal) unbedenklich erscheinen, wo in wirklichem Verkehr mit der Natur der rationalistischen Klügelei ein Gegengewicht geschaffen war und das Spiel eine gewisse leibliche Rüstigkeit erzielte.“ Die Hauptsache war aber doch die Persönlichkeit Salzmanns selbst, der die Eigenschaften eines Erziehers und die dazu notwendige Selbstverleugnung in hohem Masse besass und in seinem Beruf und seiner Arbeit auch wirklich aufging. In der Anstalt, zu deren Einrichtung ihm der Herzog Ernst II. von Gotha behilflich war, wurde den Kindern ein Leben in und mit der Familie geboten, jeder vor allem in dem unterrichtet, wozu er Anlagen hatte und was sein künftiger Beruf forderte, besonderer Nachdruck aber auf die Realien gelegt und endlich der körperlichen Gesundheit und Ausbildung die grösste Aufmerksamkeit gewidmet. Dass möglichst frische und fröhliche, kräftige und gewandte Jungen aus ihr hervorgingen, das war von Anfang an und ist heute noch das Streben und der Stolz der Anstalt; wie gerne die Zöglinge dort waren, das konnte man eben bei dem 1884 gefeierten Fest sehen; und dass auch geistig tüchtige Leute in Schnepfenthal erzogen wurden, das zeigt gleich der erste Zögling, der eintrat und der kein anderer ist als der bekannte Geograph Karl Ritter. Der Gymnastik nahm sich besonders Guts-Muths an (1759—1839), der der Anstalt längere Zeit als Lehrer angehörte und durch seine Schriften über Gymnastik und Jugendspiele die ersten Grundlinien zu einer Systematik der Turnkunst zog; dabei versuchte er, auf deutschen Boden zu übertragen, was von griechischer Gymnastik auf demselben zu verwerten war, wies aber auch auf den im Volke selbst vorhandenen Schatz an Jugendlust und Spielfreudigkeit hin und leistete so dem deutschen Volke einen nur etwa mit Grimms Volksmärchen zu vergleichenden Dienst.

Salzmann war aber zugleich auch einer der bedeutendsten Theoretiker der philanthropinistischen Pädagogik. Seine allgemeinen Anschauungen über Kindererziehung hat er in einer Reihe von Schriften niedergelegt – zuerst negativ in dem 1780 erschienenen „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder,“ worin in einer freilich allzu direkten und witzlosen Weise die Übelstände der gewöhnlichen Erziehung ironisiert werden von dem Gedanken aus, dass der Grund zu allen Fehlern, Untugenden und Lastern der Kinder meistenteils bei dem Vater oder der Mutter oder bei beiden zugleich zu suchen sei. Eine „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ gibt er in seinem „Konrad Kiefer“ (1796), worin in Form einer Erzählung die wichtigsten pädagogischen Grundsätze namentlich für das früheste Kindesalter

positiv dargelegt werden. Handelt es sich hier vorzugsweise um die häusliche Erziehung, durch welche die Kinder einen gesunden und kräftigen Körper, einen vorurteilsfreien Verstand, ein geübtes Gedächtnis, eine lebhafte Einbildungskraft und eine rechtliche Gesinnung gewinnen sollen, so gibt er endlich im „Ameisenbüchlein“ von 1806 „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.“ Dabei handelt es sich ihm aber nicht um die Lehrerbildung in staatlich organisierten Lehrerseminarien, sondern um den Erzieher, der in sich den Beruf fühlt zu diesem Amt: an ihn wendet er sich ganz persönlich mit der Aufforderung, sich selbst zu bilden. Dass der Erzieher von allen Fehlern und Untugenden seines Zöglings den Grund in sich selbst suchen müsse, steht ihm fest; entweder hat er sie ihm nicht abgewöhnt oder durch sein eigenes Beispiel angewöhnt oder sogar angedichtet, indem er dem Kind Mutwillen oder Übermut als Verbrechen auslegt und nicht begreift, dass das Sache der Kindesnatur ist; oder sind seine Gebote widernatürlich, dann ist es nur natürlich, wenn sie übertreten werden; oder will man alle nach einer und derselben Form erziehen; dann thut man den meisten Unrecht. Die Aufgabe ist, das Kind zum Menschen zu erziehen durch Entwickelung und Übung der jugendlichen Kräfte; denn Entwickeln ist das Wesen aller Erziehung. Dass das aber auch wirklich geleistet werde, dazu muss vor allem der Erzieher selbst erzogen sein d. h. wie schon gesagt, er muss sich, körperlich und geistig, selber erzogen haben. Dabei betont Salzmann neben der physischen Abhärtung vor allem die Weckung des Sinns für die sichtbare Welt gegenüber einer toten Wortgelehrsamkeit. In diesen Zusammenhang gehört auch seine Ansicht über das Latein. In Schnepfenthal war demselben wie in Dessau ein bedeutender Platz im Lehrplan eingeräumt — 5 Wochenstunden neben 4 französischen. Aber für die Mehrzahl hält er das Erlernen der lateinischen Sprache eher für schädlich, weil die Zeit, die man dazu braucht, zum Studium nützlicherer Dinge verwendet werden kann, und so erklärt er geradezu, es sei für einen Menschen, der glücklich sein wolle, wichtiger, aus einer Wüste, die er bewohnt, ein Paradies machen als eine Stelle aus Ovid verstehen zu können. Und ebenso bestreitet er die Notwendigkeit der Kenntnis in alter Geschichte und Mythologie. Später freilich hat er sich umgekehrt dagegen ausgesprochen, Knaben, die nicht zum Studieren bestimmt sind, vom Lateinischen zu dispensieren; denn „mehrere europäische Sprachen sind doch aus dieser entstanden und werden leichter gelernt, wenn man in jener einen guten Grund gelegt hat; überdies ist sie nun einmal so allgemein, dass man nicht leicht ein Buch in neueren Sprachen lesen kann, in welchem sich nicht hier und da Brocken darin befinden, welche Lesern, die damit ganz unbekannt sind, immer Steine des Anstosses bleiben müssen. Dadurch wird es notwendig, dass den gebildeten Ständen diese Sprache nicht ganz fremd sein darf.“ Aber indem er diesen praktischen Gesichtspunkt geltend macht, bedauert er, dass „zu schnell zu dem Lesen römischer Schriftsteller geschritten werde, wo eine Menge Wörter vorkommen, zu denen den Kindern die Vorstellung fehlt“, und sieht darin „eine Hauptursache, warum man bei vielen so wenig Lust zur Erlernung dieser Sprache bemerkt.“

Neben Salzmann steht unter den litterarischen Vertretern des Philanthropinismus Joachim Heinrich Campe (1746—1818), dessen Hauptverdienst auf dem Gebiete der Jugendschriftstellerei zu suchen ist, die er recht eigentlich erst ins Leben gerufen hat. Dem Rate Rousseaus folgend griff er vor allem nach dem Robinson, verwässerte denselben aber im Geist seichtester Aufklärung durch langweilige, namentlich moralische Belehrungen und durch oft recht einfältige Zwischenbemerkungen der zuhörenden Kinder voll prosaischer Nützlichkeit und altkluger Naseweisheit. Ebenso sind seine Reisebeschreibungen für die Jugend, und langweilig und sentimental zugleich seine moralischen Schriften wie „Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend," die zum Teil den Briefen des Lord Chesterfield an seinen Sohn entlehnt waren. Zur Verbreitung der philanthropinistischen Ideen diente vor allem seine „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher," worin auch Lockes und Rousseaus pädagogische Schriften in deutscher Übersetzung Aufnahme fanden, ein *Corpus educationis et institutionis*, in dem der Philanthropinismus sozusagen kodifiziert worden ist, ein Handbuch der gesamten Erziehungs- und Unterrichtslehre aus dem 18. Jahrhundert.

Unter den Mitarbeitern an diesem Werk war auch Ernst Christian Trapp (1745—1818), Lehrer am Philanthropin in Dessau und nachher Professor der Philosophie und Pädagogik in Halle; doch war er dieser Stelle nicht gewachsen und hatte auch mit dem hier seiner Leitung unterstellten Erziehungsinstitut kein Glück. Als Dozent der Pädagogik und überzeugt von der Notwendigkeit, Erziehung und Unterricht als eine eigene Kunst zu studieren, stellte er ein eigentliches System „Versuch einer Pädagogik" (1780) auf; er gründete dasselbe auf Psychologie und ging zu dem Behuf von den natürlichen Trieben und Neigungen aus, vor allem aber verwies er auf die Beobachtung der menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft. In Anpassung an die kindlichen Kräfte stellt er den Satz auf: setze nahe Ziele, zerschneide die längeren Wege und Entfernungen in kürzere! und rät deshalb, sich unter Umständen nur mit halbstündigen Lektionen zu begnügen. Neben den Reiz tritt ihm, teilweise in bewusster Abweichung von Rousseau und manchen Philanthropinisten, als Haupthebel der sittlichen Erziehung der Zwang, neben die auf Weckung des Ehrgefühls berechneten Belohnungen treten auch Strafen. Als Gegenstände des Unterrichts, die er nach dem Gesichtspunkt des Allgemeinnützigen bestimmt, nennt er Lesen, Schreiben und Zeichnen, deutsche Stilübungen, Rechnen und Mathematik, Geschichte; bei dieser verlangt er, der Lehrer solle „nicht mit der alten, sondern mit der neuen, am besten mit der neuesten und gegenwärtigen Geschichte anfangen!" Dagegen erklärt er das Erlernen fremder Sprachen für eines der grössten Übel in unseren Schulen, freilich so wie die Dinge liegen, für ein notwendiges Übel. Darüber hat er sich auch in besonderen Schriften ausgesprochen, namentlich über das Studium der alten Sprachen. Sachen sind wichtiger als Sprachen, darum verwende man nicht zuviel Zeit auf sie, und auch das Wenige nur in den oberen Klassen. Die einzig richtige Methode sie zu lehren ist die

Übung, das Sprechen selbst; Kenntnis der Grammatik, mündliches und schriftliches Übersetzen ist unnötig.[1]) Die Vorzüge der alten Sprachen und ihrer Litteratur, vornehmlich die der griechischen hat er nicht verkannt, aber er bestreitet, dass ihnen die neueren nachstehen und weniger geeignet seien als Mittel zu humaner Bildung. Und jedenfalls ist ihre Erlernung für die grosse Masse der Schüler zu schwer, höchstens einer Elite derselben zugänglich; diese aber werden sich auch ohne die Schule in ihnen zurecht finden. Den Platz, den das Lateinische seither im Unterricht eingenommen, will er dafür dem Deutschen eingeräumt wissen und zwar der Sprache selbst und der deutschen Litteratur; ausdrücklich nennt er dabei Klopstock und Lessing. Die Verwirklichung dieses Gedankens der Verdrängung des Lateinischen durch das Deutsche erwartet er aber frühestens erst im Jahr 2440. Auch das ist an Trapps Pädagogik von Interesse, dass er die Frage der Verstaatlichung des Schulwesens diskutiert, für dieselbe eintritt, aber vor Missbrauch der Staatsgewalt sowohl den Eltern als dem eigentlichen Unterricht gegenüber warnt; namentlich soll die Regierung keine bestimmte Kirche begünstigen. Daher will er auch nicht, dass die Erzieher Theologen seien, sondern er verlangt eine besondere pädagogische Vorbereitung auf den Beruf des Erziehers und Lehrers durch systematisches Studium der Pädagogik, der Philosophie mit Ausschluss der Metaphysik, der Mathematik und der Geschichte; daneben soll er fertig schreiben, rechnen und zeichnen können, und solange die Sprachen nicht ganz aus dem Unterricht zu verbannen sind, muss er auch diese verstehen und sprechen.

Von der Thätigkeit Trapps und Campes in Braunschweig und ihrer Einwirkung auf das dortige Schulwesen werden wir noch zu reden haben. Dagegen fassen wir nach diesem Überblick über die hauptsächlichsten Vertreter der philanthropinistischen Richtung hier noch einmal die Hauptgedanken dieser ganzen Reform zusammen, um Recht und Unrecht der meist sehr einseitigen Urteile über sie gegen einander auszugleichen. Ihre Verdienste sind freilich im wesentlichen die Verdienste Rousseaus, dessen Ideen sie von der Hofmeistererziehung auf Schulen, oder richtiger noch auf grosse Pensionsanstalten zu übertragen suchten. Dass dabei — man denke an das Verhältnis des Schulrektors Sturm zu den grossen Humanisten Agrikola, Erasmus, Melanchthon — viel Feines verloren ging und allerlei Konzessionen gemacht werden mussten, ist wie dort so auch hier im Wesen der Schule selbst und des Massenunterrichts überhaupt begründet. Zugleich hängen die Abweichungen aber auch mit ihrer ganzen historischen Stellung, ihrem Wurzeln im Geiste der deutschen Aufklärung zusammen. Ihre Verdienste liegen zunächst negativ in der Umgestaltung der bisherigen Erziehung mit dem ausgesprochenen Zweck einer Befreiung der Jugend, die unter der Unnatur der damaligen häuslichen und öffentlichen Erziehung seufzte und litt: die Zucht war noch immer barbarisch und gewaltthätig, den Lehrern fehlte es vielfach an pädagogischem Interesse und

[1]) Uebrigens will ich doch anmerken, dass dieser von den Philologen so missachtete Philanthropinist schon gemeint hat, „man solle das lateinische C allenthalben wie K aussprechen, weil es gewiss ist, dass die Alten es so ausgesprochen haben und weil es die Erlernung des Lateins erleichtert“.

an Herz für die Kinder; der Unterricht war Gedächtniskram und das Lateinische das A und das O, nur nicht mehr jenes klassische Latein der alten Humanisten und jene sei es auch nur formale Freude an der klassischen Litteratur, sondern es war ein modern-barbarisches Gelehrten- und Theologen-Latein, die Lektüre so dürftig, die Methode so langweilig als möglich, und das Lernen *in summa* eine Qual. Auch der Religionsunterricht war in den Händen der Orthodoxen nur ein Wortwissen und Auswendiglernen, war theologisch, nicht religiös; und in den Schulen der Pietisten war er inhaltlich unkindlich und unnatürlich und der Quantität nach ein ermüdendes Zuviel. Deshalb mahnte Trapp ganz mit Recht, dass „das Übermass im Bibellesen und Beten abzustellen und die tägliche Morgenandacht, wegen möglicher Unzuträglichkeiten wegzulassen sei.“ Und endlich fehlte es auch ausserhalb der Schule, vor allem bei den armen Kindern der höheren Stände, die gepudert und frisiert, mit seidenen Strümpfen und dem Degen an der Seite einherstolzieren mussten, an der Jugend Lust und Freude, an körperlicher Bewegung und ausgelassenem Spiel.

Demgegenüber handelt es sich bei den Philanthropinisten um wahre Menschenbildung: nicht um eine nationale, sondern um allgemein menschliche, nicht um eine konfessionelle, sondern um allgemein religiöse, nicht um gelehrte, sondern um eine allgemeine und für alle brauchbare Bildung. Die Kinder schon zu fröhlichen Menschen zu machen, das war die Grundlage, auf der das Gebäude menschlicher Glückseligkeit aufgebaut werden sollte. Hier gilt das Wort Basedows: „Natur, Schule, Leben! ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann: fröhlich in Kindheit, munter und wissbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann. Aber wenn die Natur von der Schule zerpeitscht, und die Schule vom Leben des Mannes verhöhnt wird, da ist der Mensch zuletzt dreifach als eine Missgeburt an einander gewachsen: drey Köpfe, sechs Arme und im täglichen Zank unzertrennlich.“ Dazu muss aber die Erziehung den ganzen Menschen berücksichtigen, Leib und Geist mit gleicher Sorgfalt behandeln; denn ein gesunder, fester, starker, gelenkiger, gegen äussere Eindrücke und Einflüsse verwahrter Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit. In den Philanthropinen durften daher die Jungen erstmals ohne Zopf und Puder, in leichter freier Kleidung sich tummeln und spielen nach Herzenslust, baden und schwimmen, schlittschuhlaufen und Fussreisen machen; das Turnen hat hier seinen Ausgangspunkt genommen, vor Jahn kommt GutsMuths. Auf geistigem Gebiet aber tritt das Moralische in den Vordergrund: von dem freilich ein Wahres überspannenden Grundsatz aus, dass der Mensch von Natur gut sei, erschien eine frühzeitige Gewöhnung zum Guten durch freundliche Mittel leicht; und so galten Belohnungen und Aufmunterungen für erspriesslicher als Strafen und harte Zucht. Von den Auswüchsen, die hiebei nicht fehlten, von ihrem ethisch nicht zu rechtfertigenden Anstacheln des Ehrgeizes durch äusserliche Mittel war schon die Rede. Wie die Zucht, so sollte aber auch das Lernen erleichtert werden: zu dem Behuf wurde das Spiel in den Unterricht selbst hereingezogen,

der Idee nach die Arbeit geradezu in Spiel verwandelt, damit aber der Gedanke vom angenehm und spielend lernen karikiert; denn wo bleibt dabei die Arbeit und die Pflicht? Für den Unterricht wurde ganz besonders energisch die Veranschaulichung gefordert: bei allem ist auszugehen von der Sinnenwelt, daher sind auch die Sinne vom ersten Lebensjahr an zu üben, statt blosser Worte sollen Sachen gelehrt und dem Geiste Vorstellungen gegeben werden. Das hing zusammen mit ihrem Dringen auf Nutzen und praktische Brauchbarkeit, die durchaus massgebend sein sollte für die Gegenstände des Unterrichts; „Gemeinnützigkeit" ist das dritte Wort in ihren Schriften, daher anfangs eine abenteuerliche Mannigfaltigkeit von Lehrgegenständen; doch hat sich das später von selbst ermässigt; immerhin zeigt sich darin eine gewisse Prinziplosigkeit; denn was heisst gemeinnützig? Eigentümlich ist endlich noch die Gestaltung des Religionsunterrichts und sein stufenförmiger Aufbau vom Allgemeinen einer natürlichen Religion zum Besonderen des Christentums und zum Besondersten der Konfession. Auch hierbei darf der Gedanke der allgemeinen Menschenliebe, den sie schon in ihrem Namen ausdrückten, ihr Drängen auf absolute Toleranz in religiösen Dingen und ihre Betonung der moralischen Seite der Religion nicht unterschätzt werden; aber jene natürliche Religion — ganz abgesehen von der Frage, ob es eine solche gibt und ob sie nicht vielmehr ein recht künstliches Abstraktionsprodukt war — hat in ihrer verstandesmässigen Nüchternheit und Phantasielosigkeit etwas durchaus Unkindliches, mit ihr anzufangen widerspricht den pädagogischen Grundforderungen der Philanthropinisten selbst: das Besondere ist das Konkrete und Anschauliche und von diesem ist auch im Religionsunterricht auszugehen. Endlich hat jene Aufklärung, die sich nicht bloss auf den Nutzen der Gewitter, sondern auch auf die Geheimnisse der Erzeugung erstreckte, für uns etwas Abstossendes; freilich ob wir nicht inzwischen dem Geschlechtsleben gegenüber in der Pädagogik zu prüde geworden sind und durch das Geheimthun mehr Schaden anrichten als durch ein offenes Wort zu rechter Zeit, das wir dem Zufall, der Roheit eines Kameraden oder namentlich auch der Bibellektüre überlassen, wird man angesichts des Dessauer Examens doch fragen können. Jedenfalls aber hat die Art, wie sie mit einer gewissen Vorliebe die geheimen Jugendsünden besprechen — nur die Pietisten sind ihnen darin bis zum heutigen Tage noch über —, etwas sittlich und pädagogisch recht Bedenkliches: verhüten, nicht besprechen ist hier die Aufgabe des Erziehers.

Der Philanthropinismus ist durchaus realistisch; aber damit reichte er nicht durch. Rousseau hatte ganz radikal verfahren können, denn er hatte es ja mit einem Phantom, mit einem nur gedachten Zögling zu thun. Die Philanthropine dagegen hatten wirkliche Menschen zu erziehen, und diese sollten für das wirkliche Leben, für ihre Zeit brauchbar gemacht werden, mussten daher neben anderem auch solches lernen, was die Philanthropinisten prinzipiell verwarfen, d. h. vor allem Latein. Weil sie aber dafür und für das klassische Altertum überhaupt kein Herz und kein Interesse hatten, so trieben sie es noch banausischer, noch handwerksmässiger, noch lederner als die Anhänger des Alten; und so wirft man ihnen

nicht nur schlechtes Latein, sondern auch Mangel an „Idealismus“ vor, insofern mit Recht, als ihnen für die ideale Seite des klassischen Altertums und seinen hohen pädagogischen Wert jedes Verständnis fehlte und sie auch hier nur fragten, wozu es sich praktisch brauchen lasse. Aber ohne jene Konzessionen hätte der Philanthropinismus den Erfolg nicht gehabt, den er sich freilich zuerst in marktschreierischer Weise zu sichern suchte, nämlich den, „in den höheren Schichten des deutschen Volkes eine lebhafte, stellenweise geradezu schwärmerische Begeisterung für eine vernunft- und naturgemässe, nicht bloss den Verstand, sondern auch das Gemüt und den Körper berücksichtigende Jugenderziehung zu wecken,“ *in praxi* eine Reihe neuer Anstalten ins Leben zu rufen, der Realschule die Einreihung in das Unterrichtssystem zu erzwingen, eine gründliche Umgestaltung der Unterrichtsmethode einzuleiten, freilich ohne diese auch selbst definitiv in die richtigen Wege zu leiten, eine auf Psychologie sich gründende wissenschaftliche Pädagogik auch in Deutschland anzubahnen und ihr in den Kreis der Lehrgegenstände der Universität Aufnahme zu verschaffen, und endlich nicht bloss der Schule, sondern vor allem auch den Eltern die Pflicht der Erziehung ans Herz zu legen und so das Zusammenarbeiten von Schule und Haus als notwendig erscheinen zu lassen, wie sie ja auch praktisch aus ihren Philanthropinen Anstalten zu machen suchten und in Schnepfenthal wirklich eine machten, in der den Zöglingen das Familienleben erhalten bleiben und zugänglich gemacht werden sollte.

So war, nimmt man alles in allem, der Philanthropinismus eine wirkliche Reform, eine pädagogisehe Bewegung im grossen Stil; und das verdankt er einerseits seinem intellektuellen Urheber, Rousseau, und andererseits dem Umstand, dass seine Vertreter in Deutschland begeisterte Menschen und einzelne unter ihnen wirkliche Erzieher waren.

Zu den §§ 3 und 4 vgl. zunächst Paul Natorp, Condorcets Ideen zur Nationalerziehung (Monatshefte d. Comenius-Gesellschaft Bd. III Heft 4/5 S. 128 ff.) Eine umfassende Geschichte des Philanthropinismus haben wir seit 1889 in dem Werk von A. Pinloche, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle: Basedow et le Philanthropinisme* (vgl. meine Rezension darüber in d. deutschen Litt. Ztg. 1891 Nr. 15). Hier findet man auch die ganze Bibliographie auf S. 567—585, wo ich nur den Vortrag von L. Gerlach, Der Dessauer Philanthropinismus in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenwart (Philologenversammlung zu Dessau 1884) vermisse; und so begnüge ich mich mich, darauf zu verweisen, und nur als neuerdings bedeutsam hinzuzufügen: G. Schmid, J. B. Basedow und die Entwicklung seiner pädagogischen Ideen. Jahresber. d. St. Katharinenschule in Petersburg 1890. C. Gössgen, Rousseau und Basedow 1891. E. von Sallwürk, Die Fragepunkte der heutigen Pädagogik nach ihrem geschichtlichen Herkommen (Rheinische Blätter, Jahrg. 1892). H. Lorenz, Entwicklung und Bedeutung der Pädagogik J. B. Basedows im Lichte neuerer Forschung (Neue Jahrb. f. Philolog. und Pädag., Jahrg. 1893, H. 3—9) und O. Franke, Aus dem Nachlasse des Dessauer Philanthropins (ebendas. Jahrg. 1893. Heft 4—12).

5. Erstreckte sich nun aber die Wirkung des Philanthropinismus über seine eigenen Anstalten hinaus auch weiterhin direkt auf die praktische Gestaltung des Schulwesens in deutschen Ländern? Man kann namentlich angesichts der Beschränkung ihrer Reform auf die höheren Schichten diese Frage aufwerfen, obgleich ein Blick auf Basedows unvornehme cynische Persönlichkeit genügt, um den Vorwurf des Aristokratismus von ihnen ferne zu halten; und sie ist um so schwieriger zu beantworten, weil hier die Vermischung von Aufklärung und Philanthropinismus die Sonde-

rung der beiderseitigen Einflüsse unmöglich macht. Wir reden daher überhaupt besser vom Schulwesen in Deutschland (und Österreich) im Zeitalter der Aufklärung; wo uns dabei spezifisch Philanthropinistisches entgegentritt, soll es dann an seinem Ort bemerkt werden.

Schon Friedrich I. hatte in Preussen den Pietismus begünstigt: man denke an die von ihm verliehenen Privilegien für Halle oder an das unter ihm eingerichtete *Collegium Fridericianum* zu Königsberg. Der Volksschule aber kam der von Halle ausgehende Anstoss doch erst unter Friedrich Wilhelm I. zu gute, der sich bis gegen das Ende seiner Regierung hin ganz für den Pietismus hatte gewinnen lassen. Unter ihm wird endlich (1716) der Schulzwang auch in Preussen eingeführt, werden Schulordnungen erlassen und etwa 1800 Schulen neu angelegt und wird vor allem unter dem Einfluss der Halle'schen Einrichtung für die Lehrerbildung etwas gethan; in Stettin wird 1732 das erste Schullehrerseminar gegründet, dem 1736 das in Kloster Bergen bei Magdeburg folgte. Auch Friedrich der Grosse, mit dem der Geist der Aufklärung den preussischen Königsthron bestieg, liess sich von Anfang an das Schulwesen in seinen Staaten angelegen sein und war namentlich darauf bedacht, an Stelle eines bloss gedächtnismässigen Unterrichtens den Lehrern die Pflicht des Erklärens einzuschärfen, damit auch verstanden werde, was gelernt wird. Die neue Landschulordnung für Minden und Ravensberg von 1754 stellte das Prinzip der Schulpflichtigkeit voran und verlangte neben den dazu nötigen Natur- und Gnadengaben von allen, die zum Schulamt zugelassen werden wollen, ein besonderes Qualifikationszeugnis. Für die Lehrerbildung aber sollte vor allem die von Hecker gegründete Berliner Realschule sorgen, mit der ein Schullehrerseminar verbunden wurde: bei Vakanzen von Küstern und Schulmeistern sollten „die Subjekte von denen Leuten, so bei der Real-Schule in Berlin zu dergleichen Bedienung angezogen und zugleich zum Seidenbau und zur Kultur der Maulbeerbäume angeführet werden, preferablement vor andern genommen und deshalb im vorkommenden Falle an den qu. Hecker allhie geschrieben werden, um dergleichen vorzuschlagen“. Wenn aber während der Kriegsjahre aus alle dem nicht allzuviel geworden war, so liess sich der König unmittelbar nach dem Ende des siebenjährigen Krieges das Schulwesen aufs neue angelegen sein; Hecker wurde mit der Ausarbeitung beauftragt und noch im Jahr 1763 erschien das General-Landschul-Reglement, das mit den bezeichnenden Worten beginnt: „Demnach Wir zu Unserem höchsten Missfallen selbst wahrgenommen haben, dass das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äussersten Verfall geraten, und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehrsten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf dem Lande in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen; so ist Unser so wohlbedachter als ernster Wille, dass das Schulwesen auf dem Lande in allen Unsern Provinzen auf einen bessern Fuss als bisher gesetzet und verfasset werden soll. Denn so angelegentlich Wir nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlsein Unserer Länder in allen Ständen Uns zum Augenmerk machen: so nötig und heilsam erachten Wir es auch zu sein, den

guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nötigen Dingen in den Schulen weisen zu lassen." Auch hier ist es wiederum die Einschärfung der allgemeinen Schulpflicht, die vorangestellt wird; das zweite ist die Sorge für tüchtige Lehrer, wobei auf das Chur-Märkische Küster- und Schullehrerseminar zu Berlin hingewiesen und Hecker beauftragt wird, die Landschulen in den Königlichen Ämtern mit guten Subjektis aus dem Seminario zu versorgen; und endlich werden über die „Lehrarbeit" genaue Vorschriften gegeben und die Frage der Inspektion geordnet. Der Geist des Ganzen ist eine Mischung von Aufklärung und Pietismus, wobei der letztere d. h. der Einfluss Heckers in milder Form dominiert. Dem allgemeinen Landschulreglement von 1763 folgte dann ein solches für die Römisch-Katholischen in Schlesien und Glatz im Jahr 1765 nach; um dessen Abfassung und um das Schulwesen in diesem Gebiet überhaupt machte sich neben Hecker der Abt Felbiger in Sagan besonders verdient; bemerkenswert ist hier namentlich die Bestimmung von sechs Schulen, in denen „nicht allein die Jugend vorzüglich gut unterrichtet, sondern auch Erwachsene angeführet werden sollen, wie sie sich beim Unterricht der Jugend weisslich verhalten können;" auch tritt hier das rationalistische Element mehr hervor, wenn der Lehrer angewiesen wird, seinen Schülern vor allen Dingen den Grund anzugeben und dass auch Lernende die angegebenen Gründe einsehen mögen, auf dass auch deren Verstand aufgekläret und geübet werde. Allein zwei Hauptschwierigkeiten blieben trotz solcher Verordnungen und trotz aller Fürsorge des Königs bestehen. Einmal der Mangel an tüchtigen Lehrern in genügender Zahl: 1758 hatte der König bestimmt, dass Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollen; 1781 aber schreibt der Kultusminister von Zedlitz; „Fast muss ich auf die Aufnahme der Landschulen ganz Verzicht thun; der König bleibt bei der Idee, dass die Invaliden zu Schulmeistern genommen werden." Kann man dies auch mit der *dira necessitas* entschuldigen, so zeigt doch der Zusatz des Ministers: „Er vermengt die Billigkeit verdiente Leute zu belohnen mit der Pflicht brauchbare Menschen zu bilden", dass es sich nicht nur um eine berechtigte Massregel der Aushilfe in der Not, sondern um eine unberechtigte Vermischung von Zwecken handelte, was man wohl historisch wird begreifen, nicht aber pädagogisch wird gutheissen und rechtfertigen dürfen.

Das zweite Hindernis war der Widerstand der Gemeinden und vor allem der adeligen Grundherrn, auf welche die Schullasten übergewälzt wurden; daher wollten sie von der angestrebten Emanzipation der Lehrer vom Handwerk nichts wissen; und dem Junkertum erschien es im Zusammenhang mit seiner agrarischen Ablehnung der Bauernemanzipation ohnedies vorteilhafter, wenn der Bauer unwissend und unaufgeklärt blieb; denn „je dümmer ein Unterthan sei, desto eher werde er sich alles wie ein Vieh gefallen lassen." Und doch war es gerade ein Adeliger, der im Gegensatz zu der grossen Mehrheit seiner Standesgenossen den Bestrebungen des grossen Königs und seines hochgebildeten und verdienten Kultusministers, des schon genanten Freiherrn von Zedlitz, entgegenkam und

die Ideen der Philanthropinisten, die er durch die Lektüre Basedow'scher Schriften und später auch durch einen Besuch in Dessau kennen gelernt hatte, auf dem Gebiet des Landschulwesens zu verwirklichen suchte. Es war der Erb- und Domherr Eberhard von Rochow, der bei einer im Jahre 1772 auf seinen Gütern wütenden Seuche sehen musste, wie die Dummheit, der Aberglaube und die Vorurteile des Landvolkes seinen Versuchen zu helfen entgegenarbeiteten, und als die Hauptursache davon und von den auch den Staat in seinem wichtigsten Teile schädigenden Übeln die vernachlässigte Erziehung der ländlichen Jugend erkannte. Rasch entschlossen machte er sich selbst an die Abfassung von Schulbüchern für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen und organisierte mit Hilfe des von ihm gewonnenen Lehrers Bruns, dem er auf seinem Grabstein das Zeugnis geben konnte: er war ein Lehrer! die Schulen auf seinem Gute Rekahn im Geiste eines besonnenen und gemässigten Philanthropinismus. Die Hauptsache war auch ihm die Gewinnung gebildeter, geschickter junger Leute zu Lehrern; da er aber sah, dass dem Lehrerstand Geld und Ehre fehle, so verlangte er für sie zum mindesten 100 Thaler Gehalt und den Kantortitel. Wenn man bedenkt, dass es Lehrer ohne Gehalt oder mit 7 und 9 Thalern gab und an manchen Orten die Sitte des „auf die Reihe“ (zu den Bauern in Kost) Gehens bestand, so kann man den Fortschritt in diesem Begehren bemessen. Philanthropinistisch aber war sein Grundsatz, dass auch der erste Unterricht für die Kinder der Landleute so angenehm und so sinnlich als möglich sein sollte und dass ihnen Sachkenntnisse mitzuteilen seien, soweit solche für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen taugen. Dass aber Rochow die Grenzen kannte, welche der spröde Stoff der Landbevölkerung seinen Bemühungen um Aufklärung setzte, das zeigt der von ihm stammende Name der Elementarschule und des Elementarunterrichts.

So war hier ein rechter Anfang gemacht mit wirklichen Dorfschulen: das Beispiel Rochows wirkte zunächst auf einzelne seiner Gutsnachbarn, dann aber auch auf Preussen, auf Deutschland und über Deutschland hinaus. Die Hauptsache war, dass seine Bestrebungen zusammentrafen mit den Aufklärungstendenzen des grossen Königs und seines trefflichen Unterrichtsministers: mit diesem kam Rochow in lebhafte Korrespondenz und derselbe nahm von da an in Schulangelegenheiten vielfach seinen Rat in Anspruch. Und obgleich unter Friedrichs Nachfolger eine Reaktion eintrat und das berüchtigte Wöllner'sche Religionsedikt von 1788 auch der Entwicklung der Volksschule Gefahr brachte, so liess sich der Geist doch nicht mehr bannen; namentlich brach sich der Gedanke mehr und mehr Bahn, dass die Schule Sache des Staates und seiner Organe sei. Und so brachte das scheidende Jahrhundert noch unter Friedrich Wilhelm II. im Allgemeinen Landrecht von 1794 den Gedanken, dass die Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates, nicht Anstalten einzelner Konfessionen seien; und unter Friedrich Wilhelm III. kam dazu noch die Forderung, dass im Schulwesen „für alle Provinzen eine Einförmigkeit stattfinden müsse“. Staatsschule und Simultanschule — das 18. Jahrhundert hat das Prinzip aufgestellt, hat das neunzehnte beides verwirklicht?

Übrigens gilt, was hier von Preussen gesagt wurde, auch von anderen deutschen Ländern; so um nur eines zu nennen, von Braunschweig. Seit den vierziger Jahren zeigt sich dort in den Dorfschulen der Einfluss des Halle'schen Pietismus, die Schulbücher des Waisenhauses wurden eingeführt. 1751 erfolgte die „Ordnung für die Schulen auf dem Lande" unter dem Herzog Karl I., die als die „erste eigentliche und vollständige Volksschulordnung" bezeichnet worden ist; für Lehrer sorgte das 1751 errichtete Seminar in Braunschweig und seit 1753 ein zweites zu Wolfenbüttel. Auch wurde das Prüfungswesen geregelt und durch die Anordnung erneuter Prüfungen bei Versetzungen darauf hingearbeitet, dass sich die Schulmeister nach der Anstellung nicht allzusehr „auf die faule Seite legten". In den achtziger Jahren hielt dann der Philanthropinismus seinen Einzug auch in Braunschweig, trotz des heftigen Widerstands vieler Geistlichen; namentlich das Beispiel des Herrn von Rochow fand auch hier Beifall und Nachahmung. Um nun aber diese Reformen unbehindert durch das Konsistorium durchführen zu können, errichtete der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand 1786 ein besonderes fürstliches Schuldirektorium und war damit der erste, der die Schule von der Kirche emanzipierte. Die Philanthropinisten Campe, Trapp und Stuve erhielten hier Gelegenheit, ihre Ideen für ein ganzes Land praktisch zu machen. Aber die Sache scheiterte an ihrem unpraktisch sich überstürzenden Wesen und an dem Widerstand der durch diese Massregeln tief verletzten Geistlichkeit, und so dauerte die ganze Einrichtung nur vier Jahre, 1790 wurde die alte Verbindung zwischen Kirche und Schule wieder hergestellt.

Endlich sei mit einem Worte wenigstens auch der Reformen gedacht, welche in Österreich durch Felbiger auf dem Gebiet des Schulwesens unter Maria Theresia und Josef II. durchgeführt wurden. Felbiger ist uns als Abt in Sagan schon begegnet: was er an der Hecker'schen Realschule in Berlin gelernt hatte, das suchte er nach dem siebenjährigen Krieg in Schlesien zu verwerten, wo 251 neue Schulen gegründet wurden; auch seine Buchstaben- und Tabellarisierungsmethode, die er in der ersten Abteilung seines Methodenbuchs (1775) neben dem Zusammenlesen, Zusammenunterrichten und Katechisieren als die fünf Hauptstücke seiner neuen Lehrart ausführlich beschreibt, stammt aus der pietistisch-heckerschen Pädagogik. Nun aber sollte er noch auf einen weiteren Wirkungskreis versetzt werden: in Österreich hatte 1770 ein Graf Pergen einen umfassenden Plan für Verbesserung des Schulwesens entworfen, wodurch „wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige als willige Christen erzogen" werden sollten; zu dem Zweck seien allgemeine Trivialschulen in allen Dörfern und Städten, Realschulen und lateinische Schulen in den Städten einzurichten und auch für Mädchenunterricht zu sorgen. Allein da er die Aufsicht und Leitung dieser Schulen „völlig und beständig" dem Staat überlassen und die Ordensgeistlichen durchaus aus der Schule verbannt wissen wollte, hatte nicht nur die Kaiserin, sondern auch Joseph II. Bedenken. Da kam 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens, der in Österreich das Schulwesen bis dahin im wesentlichen besorgt hatte, und nun war geradezu *tabula rasa.* In dieser Not

berief man Felbiger, der noch 1774 die allgemeine Schulordnung ausarbeitete, worin allüberall Knaben- und Mädchenschulen angeordnet, Normalschulen für die Heranbildung von Lehrern in jeder Provinz vorgesehen und die Felbiger'sche Methode für den Unterricht obligatorisch gemacht wurde; die Aufsicht über die Trivialschulen erhielt der Ortspfarrer, dem aber ein weltlicher Inspektor zur Seite gegeben wurde, das Ganze wurde der Generaldirektion des deutschen Schulwesens in Wien unterstellt. Freilich blieb vieles hievon auf dem Papier, da es mehr noch als an Menschen an Mitteln fehlte; und der Mechanismus der Felbiger'schen Methode schnürte die Schule zum voraus in die spanischen Stiefel einer alles nivellierenden Form und Norm. Nur wo begeisterte Männer für die Sache eintraten, wie in Böhmen der Dechant Kindermann, konnte von Gedeihen und Blüte die Rede sein. Bemerkenswert ist, dass dieser den damals oft gehörten Vorwurf, man wolle die Bauern zu Gelehrten machen, dadurch zu entkräften suchte, dass er in organischer Verbindung mit der Volksschule Arbeits- und Industrieschulen einzurichten gedachte; ein Vorgang, dem man auch in Deutschland alsbald an manchen Orten nachfolgte. Dass mit Josefs II. Tod in Österreich alles wieder der Kirche anheimfiel, versteht sich von selbst; die Aufklärung war im Leben dieses Staates nur eine Episode. Und noch oberflächlicher war das, was Katharina II. in Russland für die Aufklärung des Volkes und die Hebung des Schulwesens thun wollte. Immerhin ist es für die Stärke und Macht des Geistes im 18. Jahrhundert bemerkenswert, dass ihm zu liebe auch hier — wenigstens potemkin'sche Dörfer erbaut wurden.

6. Für uns ist natürlich noch von weit grösserem Interesse, was Aufklärer und Philanthropinisten auf dem Gebiete des höheren Schulwesens geleistet haben. Gerade aus den mit der Aufklärung verwandten Tendenzen und Gedanken heraus hatte der Pietismus und hatten Pietisten die Realschule ins Leben gerufen. Dem durch Hecker in Berlin gegebenen Beispiel folgte am frühesten Braunschweig, wo der Direktor der Waisenhausschule Zwicke mit dieser eine Realschule verband, an der Christentum und Theologie, Lesen, Schreiben, Rechnen, die deutsche, lateinische und französische Sprache, Mathematik, Mechanik und Baukunst, Geographie, Geschichte, Ökonomie, Briefschreiben und Zeichnen gelehrt werden sollten. Der Grundsatz, keinen etwas zu lehren oder lernen zu lassen, was ihm in seinem ganzen Leben nichts nützen wird, war dabei massgebend. Aber zu einer Blüte hat es diese Anstalt nicht gebracht. Zunächst war dies nur mit der Hecker'schen Schule in Berlin der Fall, die mit Privilegien aller Art ausgestattet, vor allem auch als Schullehrerseminar und Musterschule dienen sollte. Wenn aber Hecker anfangs in dieser aus einem Bündel von Fachschulen bestehenden Anstalt den Gedanken realisiert hatte, schon auf der Schule alles das zu treiben, was man im späteren Berufsleben unmittelbar brauchen könne, so suchte Resewitz, der in Kopenhagen eine Realschule gründete, dieser ein festeres und einheitlicheres Ziel zu geben in seiner 1773 erschienenen Schrift „die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit.“ Für die bürgerlichen Kreise ist keine gelehrte

Bildung notwendig, sondern eine praktische, die sich hauptsächlich in der Methode von jener unterscheidet: die Sinne sind zu bilden, von der Erfahrung ist auszugehen; dabei ist auf die örtlichen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen und diese Bürgerschulen je nach der Bevölkerung mehr für Landleute oder für Handwerker oder für Kaufleute einzurichten. Diese Gedanken fielen bei dem Freiherrn von Zedlitz auf fruchtbaren Boden: er berief Resewitz nach Kloster Bergen bei Magdeburg und wünschte, solche Bürgerschulen in allen Städten einzurichten oder kleine Lateinschulen unter Beseitigung des gelehrten Unterrichtsstoffes in solche umzuwandeln. Aber Resewitz war Theoretiker und leistete in der Praxis wenig oder nichts, und den allgemeinen Plan des Freiherrn von Zedlitz vereitelte der Mangel an den dafür notwendigen Mitteln. Und so dürfte das Kabinetsschreiben Friedrichs an seinen Minister vom 5. September 1779 zunächst die Rückkehr zu der Zweiteilung (Dorfschulen und lateinische Schulen) und den Verzicht auf die dritte Gattung der Real- oder Bürgerschulen in weiterem Umfang bedeuten, wenn es darin heisst: „Lateinisch müssen die jungen Leute absolut lernen, davon gehe ich nicht ab, es muss nur darauf raffinieret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich, und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können."

Aber diese Äusserung zeigt auch zugleich, dass Friedrich der Grosse mit den Leistungen der lateinischen Schulen nicht zufrieden war. Meist begnügen sie sich damit, das Gedächtnis der Schüler mit Kenntnissen anzufüllen, das Wichtigste dagegen, die Gewöhnung an eigenes Denken, die Ausbildung des Urteils, die Erhebung des Geistes und die Veredelung der Gesinnung werde zu wenig ins Auge gefasst; ebenso fehle es an Berücksichtigung der Individualität. Darin und in der richtigen Art die klassischen Schriftsteller zu lesen gebühre einzig den französischen Jesuiten Anerkennung und Lob. Deutsche Gelehrte dagegen können selten einen griechischen oder lateinischen Autor ohne Schwierigkeit lesen; die meisten Gymnasiallehrer seien pedantisch, nachlässig und unwissend. Da er so gewahr geworden, dass bei den Schulanstalten noch viele Fehler seien, fordert er in jenem Kabinetsschreiben an Zedlitz eine Verbesserung des Unterrichts in Rhetorik, Logik und den beiden alten Sprachen. Logik ist nötig; denn „wer zum besten raisonnieren kann, wird immer zum weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse zieht;" als Lehrbuch hiefür empfiehlt sich die Logik von Wolff, sie ist „die beste im Deutschen, wohl ein bisgen weitläufig, aber man kann sie abregieren lassen." „Wegen der Rhetorik ist der Quintilian, der muss verdeutschet, und darnach in allen Schulen informirt werden." Diese beiden Fächer sind für alle Stände, alle Menschen haben sie gleich nötig. „Das Lateinische muss nach den *Autoribus classicis* mit den jungen Leuten durchgegangen werden und die Lehrer und Professores müssen es durchaus wissen sowie auch das Griechische. Die *Autores classici* müssen auch alle ins Deutsche übersetzt werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigent-

lich ist, sonsten lernen sie die Worte wohl, aber die Sachen nicht." Von Autoren nennt er Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius und „von Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut, desgleichen der Horatius und Virgil, wenn es auch nur in Prosa ist." Denn es handle sich nicht bloss um „den Sinn der Redensart und Wörter, sondern um die Kunst im Reden und Dichten, um ihre Schönheiten im ganzen, ihre Ökonomie und Einrichtung, kurz um das Feine im Geschmack der Alten." So sollen die Alten den Deutschen denselben Dienst leisten, wie den Franzosen und Italienern, ihren Geschmack, ihre Sprache, ihren Stil bilden und eine bessere Periode der deutschen Litteratur heraufführen. Dass damit der Aufklärer zum Neuhumanisten wird und die utilitaristische Auffassung der Rücksicht auf die allgemeine formale und ästhetische Bildung Platz machen muss, liegt auf der Hand. Neben jenen drei Fächern, die ihm in erster Linie stehen, verlangt der König auch den Gebrauch einer guten deutschen Grammatik und Unterricht in der Geschichte; dabei solle man sich in der alten Geschichte auf die Hauptsachen beschränken und die neuere etwas genauer durchnehmen, was, wie er meint, „spielend angehe;" endlich erwähnt er auch der Geometrie. Zur Bildung des Charakters dient neben dem Geschichtsunterricht besonders noch der Religionsunterricht, vielleicht wäre es auch zweckmässig, Katechismen der Moral zu verfassen, die der Jugend von Kindheit an den Gedanken einprägten, dass die Tugend die unerlässliche Bedingung des Glückes sei. In allem diesem wusste sich der König eins mit seinem Unterrichtsminister. Wenn derselbe als Ziel des höheren Unterrichts „die allgemeine Entwicklung des Verstandes und aller ihm untergeordneten Vermögen des Geistes, Einflössung rechtschaffener praktischer Grundsätze der Sittlichkeit und zum Dritten die Fundamentalbegriffe und Beobachtungen bezeichnet, worauf jeder besondere Teil der Wissenschaften und der Litteratur sich gründet," so sieht man, wie auch dieser Freund des Philanthropinismus[1]) über diesen hinaus der neuhumanistischen Auffassung des Unterrichts entgegenstrebt. Auch die Wertschätzung der klassischen Sprachen und die Betonung des Griechischen, das er nicht bloss um des Neuen Testaments willen betrieben wissen will, zeigt ihn uns auf neuen Wegen.

Was aber Friedrich und sein Minister theoretisch dachten, dem konnten und wollten sie auch in der Praxis Geltung und Nachachtung verschaffen. Dabei war es gewiss wohlgethan, wenn der König in jenem Kabinetsschreiben bestimmte, es solle mit der Schulbesserung in den grossen Städten als Königsberg, Stettin, Berlin, Breslau, Magdeburg u. s. w. der Anfang gemacht werden. Freilich setzte der alte pietistische Geist diesen aus dem Prinzip der Aufklärung hervorgehenden Reformen Widerstand entgegen: in Breslau erklärte das Stadtkonsistorium, „der Unterthan sei der beste, welcher am meisten (*sic!*) glaube und der der schlechteste, welcher am meisten raisonniere," und ebensowenig wollte sich in Königsberg das *Collegium Fridericianum* fügen. Aber der Minister wies diese „auf Dummheit gegründete Sicherheit" energisch zurück, griff mit seinen

[1]) Von dem Basedowschen Kupferwerk meinte Zedlitz, dasselbe „sollte das erste Handbuch aller Erzieher sein." cfr. dagegen das oben erwähnte Urteil Goethes.

Massregeln durch und beseitigte Männer wie den Abt Hähn in Klosterbergen, von dem der König sagte: „der Abt taugt nichts, man muss einen anderen an die Stelle haben, kein Mensch will jetzo seine Kinder dahin schicken, weil der Kerl ein übertriebener pietistischer Narr ist.“ Dagegen gelang es namentlich für Berlin tüchtige Rektoren zu gewinnen, so Meierotto, „den König unter den Rektoren,“ an das Joachimsthaler und Gedike an das Friedrich-Werder'sche Gymnasium. Beide zeigen sich darin als Aufklärer, dass sie im Unterricht darauf drangen, dass der Schüler selbst denke — Gedike hat daher auch die Sitte der häuslichen Präparation auf die Klassenlektüre eingeführt — und dass sie den Realien an ihren Anstalten die Thüren möglichst weit öffneten. Speziell betonte Gedike die Verbindung des wissenschaftlichen oder Sachunterrichts mit dem philologischen Sprachunterricht und betrieb das Griechische mit grossem Nachdruck und ganz emanzipiert vom Neuen Testament. Den Einfluss der Philanthropinisten aber zeigt die Benützung einer lateinischen Übersetzung des Campe'schen Robinsons und die Forderung, nicht mit abstrakten grammatischen Regeln, sondern mit einfachen Erzählungen den Sprachunterricht zu beginnen. Und ähnlich geht Meierotto in seiner 1785 erschienenen lateinischen Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern nicht von der grammatischen Regel, sondern von dem Beispiel aus, von dem sich der Knabe induktiv und durch eigenes Denken die Regel selber abstrahieren solle. Bewähren freilich konnte sich diese Methode nicht; denn sie übersteigt das Können des Kindes und mutet diesem zu, was Sache des philologischen Forschers und Gelehrten ist.

Zur Hebung des Gymnasialwesens sollten aber auch noch andere Massregeln dienen: die materielle Besserstellung des Lehrerstandes und Geldbewilligungen für bauliche Einrichtungen, Schulbibliotheken und Schulsammlungen, wobei freilich in dem armen Friederizianischen Staat der Wille grösser war als das Können; die höheren Lehrer wurden von den Kantoren und Schulmeistern bestimmt gesondert, einige erhielten den Professorstitel und persönliche Auszeichnungen einzelner durch den König und den Minister gaben dem Stand höhere Schätzung. Endlich sorgte man auch für die Lehrerbildung, zuerst in Halle, wo allerdings das *Institutum paedagogicum* unter der Direktion Trapps nicht gedeihen wollte. Dagegen gelang es Zedlitz, wenn auch erst nach Friedrichs Tod, 1787 ein solches pädagogisches Seminar in Berlin, in Anlehnung an das Friedrich-Werder'sche Gymnasium ins Leben zu rufen und Gedike zum Leiter desselben zu machen. Für fünf „Schulamtskandidaten“ wurden Geldmittel ausgeworfen; die Hauptaufgabe war, dass die jungen Leute unterrichten lernten, indem sie „unter der Aufsicht eines erfahrenen Schulmanns zu allen Geschäften und Verhältnissen ihres künftigen Standes und Amtes zugezogen werden“ sollten; sie hatten Stunden zu geben, zu hospitieren, Berichte über ihre Erfahrungen abzufassen und in der „pädagogischen Sozietät“ in Referaten und Debatten über pädagogische Themata sich auszusprechen; die damit verbundene „philologische Sozietät“ diente zur Erhaltung und Auffrischung ihrer wissenschaftlichen Kenntnisse.

In demselben Jahre 1787 war Zedlitz noch ein anderes Grosses ge-

lungen, die Errichtung des Oberschulkollegiums als einer selbständigen staatlichen von der Kirche losgelösten Unterrichtsbehörde, welche „die Direktion des sämtlichen Schuldienstes zur alleinigen Pflicht“ hatte. Dasselbe bestand aus dem Minister, einigen praktischen Schulmännern und einem der Landesverwaltung kundigen höheren Beamten und stand als Immediatbehörde unmittelbar unter dem König. Es hatte die Beaufsichtigung über die gesamte äussere und innere Verfassung aller Unterrichtsanstalten von der Dorfschule bis hinauf zur Universität, hatte die Lehrer zu prüfen und alle allgemeinen Einrichtungen und Anordnungen zu treffen. Zu Mitgliedern wurden unter anderen Meierotto und Gedike ernannt. An Kompetenzstreitigkeiten mit den kirchlichen Behörden fehlte es freilich namentlich zu Anfang nicht, und das frömmelnde Regiment Friedrich Wilhelms II. stand dabei nicht durchweg auf der Seite dieser neuen, sich mühsam durchsetzenden Behörde, wenn es nicht nur das Joachimsthal'sche Gymnasium, sondern auch die schlesischen und sämtliche reformierte Schulen ihrer Oberaufsicht entzog. Neben der schon erwähnten Einrichtung des pädagogischen Seminars in Berlin war eine der ersten und folgenschwersten Massregeln des neuen Kollegiums die Einführung des Abiturientenexamens im Jahr 1788, welche als die letzte That des Friederizianischen Ministers von Zedlitz noch hier und in diesem Zusammenhang zu besprechen ist, obwohl die Verfügung selbst nicht mehr von ihm, sondern bereits von Wöllner unterzeichnet ist.

Der Gedanke hiezu war von der Universität Halle ausgegangen: der Unwissenheit der Studenten, wenn sie die Hochschule bezogen, sollte entgegengewirkt werden; während aber in diesem Gutachten die Vornahme der Prüfung an der Universität und durch sie in Aussicht genommen wurde, wollten andere sie den Lehrerkollegien der Gymnasien zugewiesen sehen oder dachten an besondere Examinationskommisionen. Das Oberschulkollegium entschied sich für die Prüfung durch die Lehrerkollegien unter Teilnahme eines Kommissars aus dem Provinzialschulkollegium. Alle diejenigen, welche von der Schule aus zur Universität übergehen wollten, sollten sich dieser Prüfung unterwerfen. Testiert wurde ihnen lediglich Reife oder Nichtreife. Aber auch die nicht bestandenen Schüler hatten das Recht, die Universität zu besuchen, nur hatten sie keinen Anspruch auf Stipendien und sonstige Benefizien, und mussten sich ebenso wie die Zöglinge von (nicht berechtigten) Privatanstalten oder solche, die überhaupt keine Schule besucht hatten, auf der Universität selbst einer Prüfung unterziehen. Übrigens konnten die Universitäten auch die mit dem Reifezeugnis Entlassenen nachprüfen, wenn sie gegen dasselbe Bedenken hatten. In das Zeugnis sind die Urteile über die Leistungen in den alten und neueren Sprachen, insbesondere auch in der Muttersprache, sowie über die wissenschaftlichen Kenntnisse, vor allem in der Geschichte aufzunehmen. Über den Verlauf der Prüfung ist an das Provinzialschulkollegium und durch diese Zwischeninstanz an das Oberschulkollegium zu berichten. Den Entwurf der Verordnung hatte Gedike, das Schema für die Zeugnisse Meierotto ausgearbeitet. Wie diese Einrichtung sich weiter entwickelte, werden wir später sehen. Hier bildet sie den Abschluss von

Massregeln, welche im Staat des aufgeklärten Despotismus konsequent auf die Loslösung der Schule von der Kirche und auf die Verstaatlichung der ersteren berechnet waren.

Wenn wir hier noch übergehen, dass sich Zedlitz auch um den Neuhumanismus verdient gemacht hat durch die Berufung Fr. A. Wolfs nach Halle, so ist dagegen in diesem Zusammenhang von solchen Anstalten zu reden, die im Friederizianischen Zeitalter geschaffen oder reformiert, an Traditionen weniger gebunden den Geist der Zeit reiner zum Ausdruck bringen konnten. Es waren dies verschiedene Ritterakademien, zunächst die in Berlin im Jahr 1765 vom König persönlich gegründete. Hier sollten junge Edelleute so erzogen werden, dass sie je nach ihrem Beruf für den Krieg oder für die Politik tauglich würden. Die Lehrer müssen also nicht nur eifrig bemüht sein, ihr Gedächtnis mit nützlichen Kenntnissen anzufüllen, sondern sie müssen hauptsächlich ihrem Verstand eine gewisse Beweglichkeit geben, die sie befähigt, sich mit irgend einem Gegenstand ernstlich zu beschäftigen, besonders aber müssen sie ihre Vernunft entwickeln und ihr Urteil bilden; zu dem Behuf müssen sie ihre Zöglinge daran gewöhnen, sich klare und bestimmte Begriffe von den Dingen zu machen und sich nicht mit unklaren, verwirrten Vorstellungen zu begnügen. Der Einfluss der Wolff'schen Philosophie ist in diesem allgemeinen Teil der Instruktion unverkennbar. Unterrichtsgegenstände waren Latein, Religion und Französisch; darauf folgt die Rhetorikklasse mit Logik, Grammatik, Geschichte und Geographie; Metaphysik, Mathematik und Rechtslehre machen den Schluss. In der Logik handelt es sich um Schärfung des Verstandes, daher ist mehr Gewicht auf strenge Definitionen als auf die verschiedenen Formen der Schulschlüsse zu legen. Für die Rhetorik empfiehlt der König französische Übersetzungen von Ciceronianischen und Demosthenischen Reden, einen kleinen Poesiekursus, um den Geschmack der Zöglinge zu bilden und eine Geschichte der schönen Künste, wobei der Lehrer diese „in Griechenland, ihrer Wiege aufsuchen, dann zur zweiten Epoche der Künste unter Cäsar und Augustus übergehen wird, zur Wiedergeburt der schönen Wissenschaften zur Zeit der Medicis, zu der Blütezeit, die sie unter Ludwig XIV. erreichten, und er wird mit den berühmtesten Personen schliessen, die sie in unseren Tagen pflegen." Das Studium der Geschichte sollte eigentlich nur von Karl V. bis auf unsere Tage reichen; denn diese interessanten Ereignisse hängen mit unserer Zeit zusammen und es ist einem jungen Menschen, der in der grossen Welt leben will, nicht gestattet, Ereignisse nicht zu kennen, die in die Kette der in Europa geschehenden Dinge gehören und sie bilden. Doch sollte auch ein Auszug der alten Geschichte nicht fehlen; denn der König erkannte wohl, wie durch diese die Vaterlandsliebe im Herzen der Jugend entflammt und überhaupt moralische Ideen hervorgebracht werden können. In der Geographie mahnt er, da Deutschland das Vaterland der Jugend sei, auf die grössten Einzelheiten einzugehen, hinsichtlich der Fürsten, die es regieren, der Flüsse, die es durchfliessen, der Hauptstädte jeder Provinz, der Reichsstädte u. s. w. Von einem spezifischen Preussen- oder Hohenzollerntum im Unterricht der Geschichte und Geographie weiss dagegen dieser grösste Preusse und Hohenzoller nichts.

Schon die Geschichte dient zur Einflössung philosophischer Ideen, zur Aufklärung und Bekämpfung von Aberglauben und Fanatismus. Die Metaphysik aber beginnt mit einem Kursus über Moral, wobei von dem Grundsatz ausgegangen wird, dass die Tugend sehr nützlich sei für den, der sie ausübt und dass ohne sie die Gesellschaft nicht bestehen könnte; der Lehrer soll daher vor allem trachten „aus seinen Zöglingen Tugendenthusiasten zu machen.“ Darauf folgt die „Geschichte der menschlichen Meinungen“ d. h. der Philosophie, wobei sich der Lehrer besonders bei Locke aufhalten soll. Disputationen über die verschiedenen Systeme schliessen sich an. Der Mathematiker soll begreifen, dass „man nicht die Absicht hat, Bernoullis oder Newtons zu bilden“ und daher vor allem die Trigonometrie und Festungslehre als besonders nützlich treiben, einen historischen Kursus über Astronomie halten und die Anfangsgründe der Mechanik hinzufügen. Der Rechtslehrer bedient sich des Hugo Grotius für seinen Unterricht und gibt seinen Zöglingen einen Begriff von dem Recht des Bürgers, eines Volkes und des Herrschers, mache aber aufmerksam, „dass dies öffentliche Recht, wenn ihm die Korrektivgewalt fehlt, um sich Beachtung zu sichern, nur ein leerer Wahn ist, den die Herrscher in Thatberichten und Manifesten zur Schau tragen, selbst dann, wenn sie es verletzen.“ Schliessen soll er mit der Friederizianischen Gesetzgebung, die „eine Zusammenstellung der Landesgesetze ist und daher jedem Bürger bekannt sein muss.“

Was die innere Zucht betrifft, so wurden je drei Zöglinge einem Erzieher unterstellt; diesem empfiehlt der König, Schelmenstücke und lustige Streiche hingehen zu lassen und sich wohl zu hüten, Heiterkeit und Witze und alles, was Geist verrät, zu unterdrücken. Streng soll er nur sein, wo das Gemüt ins Spiel kommt; aber bei Gefängnisstrafe wird ihm verboten, die Zöglinge zu schlagen: „es sind Leute von Stand, denen man Seelenadel einflössen muss; man muss ihnen Strafen auflegen, welche den Ehrgeiz stacheln, nicht aber solche, die sie erniedrigen.“ Endlich wird auch für Leibesübungen d. h. für Unterricht im Tanzen und Reiten gesorgt und für die Erholungszeit Ballspiel gestattet.

Haben wir in dieser Berliner Akademie für Leute von Stand und Welt den prägnantesten Ausdruck des Friederizianischen Geistes der Aufklärung, wie er sich auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung bethätigte, so ist die Reorganisation der Ritterakademie in Liegnitz im Jahr 1774 wesentlich das Werk des Freiherrn von Zedlitz, der hier seine dem Philanthropinismus entstammenden Grundsätze mit gutem Erfolg zur Anwendung brachte.

Dagegen ist, mehr noch als die Berliner Ritterakademie Friedrichs, die hohe Karlsschule in Stuttgart ein spezifisches Geschöpf dieses pädagogischen Zeitalters, eine selbständige und originelle Leistung des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete des Schulwesens. Der Zusammenhang mit den Gedanken des grossen Preussenkönigs wird aber auch hier hergestellt durch die Person ihres Gründers, des Herzogs Karl Eugen von Württemberg, für den Friedrich im Jahr 1744 einen kurzen „Fürsten-

spiegel" geschrieben hat. Aber freilich erst viele Jahre später, wie Schubart spottend gesagt hat:

> Als Dionys von Syrakus
> Aufhören muss,
> Tyrann zu sein,
> Da ward er ein Schulmeisterlein,

erinnerte sich dieser kleine Despot, dass er nicht bloss ein Nachfahre der Versailler Könige, sondern auch ein Sohn des Jahrhunderts der Aufklärung sei. Seit 1767 wendet der Herzog dem Unterrichtswesen seine Aufmerksamkeit zu: ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Tübingen zeigte ihm das veraltete, mit dem Zeitbewusstsein im Widerspruch stehende Wesen der Universitätsbildung. Das liess ihn zunächst abstehen von dem Plan mit der Tübinger Hochschule eine Offiziersakademie zu verbinden. Seit 1770 liess er dann auf seinem Residenzschloss Solitude eine Anzahl Soldatenkinder „durch fähige Unteroffizieren in Lesen, Schreiben, Rechnen und Christentum", in Zeichnen und Geometrie unterrichten, um so für seine Bauten und Gartenanlagen tüchtige Arbeitskräfte zu gewinnen oder auch Orchester und Ballet aus ihnen zu rekrutieren. Bald erscheint auch das Französische, Geschichte und Geographie auf dem Lehrplan dieser Schule, die somit durchaus realistisch war, während die erste eigentliche Realschule des Landes erst 1783 (in Nürtingen) eingerichtet worden ist. Ein mit dieser herzoglichen Anstalt verknüpftes Waisenhaus hatte nur kurzen Bestand; dagegen gewann Karl Freude am Verkehr mit den Knaben, und so kam er auf den Gedanken, hier unter seinen Augen seinen künftigen Offizieren und Beamten eine zeitgemässere Erziehung und Bildung angedeihen zu lassen, als sie in Tübingen erteilt wurde. Am 11. Februar 1771 wurde zu diesem Zweck die „Militärische Pflanzschule" mit jenen beiden Anstalten verbunden; zu den genannten Fächern trat reichlicher Lateinunterricht hinzu. Und dieser Teil wurde nun bald zur Hauptsache, wie er es auch in kurzem auf die Normalzahl von 350 Schülern gebracht hat. Zu Lehrern nahm der Herzog junge Theologen aus dem Stift, je die ersten ihrer Promotion, und gab dadurch dem Ganzen den festen Halt der in den „Klöstern" gepflegten altwürttembergischen Schultradition. Zugleich kam durch diese „Stiftler" ein philosophischer Geist in den Unterricht der neuen Schule. Bald (1775) wurde die Anstalt, die 1773 den Titel Herzogliche Militärakademie erhielt, ohne auch nur *a parte potiore* dazu berechtigt zu sein, nach Stuttgart verlegt und dabei noch einmal erweitert: zu der militärischen Abteilung kam nun eine solche für Kameralisten, für Jäger, für Juristen, für Handlungswissenschaft und schliesslich auch eine für Mediziner hinzu, und endlich wurden vor den Beginn dieser Berufsabteilungen, den oberen Klassen eines Gymnasiums entsprechend für alle Studierenden philosophische Abteilungen eingeschoben und so das Ganze zu einer Vereinigung von Schule und Universität gemacht, als welche sie unter dem Namen der Hohen Karlsschule von Josef II. 1781 ausdrücklich anerkannt worden ist; daneben bestand dann noch die *Académie des Arts.*

Von den drei Abteilungen, in welche dieser universale Schulorganismus zerfiel — Künstler, Gymnasiasten, Studenten —, interessiert uns nur

die mittlere, die philologische und philosophische, welche zusammen als Unter- und Obergymnasium die Vorbereitung für die sogenannten Bestimmungsabteilungen (Fakultätsstudien) zu geben hatte. In den 6 Klassen der philologischen Abteilung bildet das Lateinische mit 17—18 wöchentlichen Stunden das Hauptfach; dazu kam von der untersten Stufe an in allen Klassen Griechisch mit je 8 Stunden.[1]) So war der klassische Unterricht keineswegs vernachlässigt. Wenn die Württemberger trotzdem klagten, dass man auf der Akademie kein „fermer Lateiner" werden könne, so hängt das mit der neuen Art der Behandlung zusammen: nicht um sprechen und schreiben zu lernen, trieb man die klassischen Sprachen; die Kompositionsübungen, welche an den Lateinschulen des Landes die Hauptsache waren, wurden hier auf ein Mindestmass beschränkt und dafür alles Gewicht auf die Lektüre gelegt, welche sehr reichhaltig, systematisch und zweckmässig ausgewählt war. Der Endzweck war „einen guten Schriftsteller Roms verstehen zu lernen", und daher betonte man die gute Übersetzung ins Deutsche und die richtige sachliche Erklärung. Und im Griechischen, das an den alten Gelehrtenschulen nur noch wie das Hebräische um des Neuen Testaments willen getrieben wurde und von dem daher selbst auf den Gymnasien viele, oft mehr als die Hälfte der Schüler dispensiert waren, galten dieselben Gesichtspunkte einer umfassenden Kenntnis des antiken Geistes- und Kulturlebens. Neben die beiden alten Sprachen trat dann sofort als dritte Sprache das Französische mit 6—8 Stunden in allen Klassen. Das Deutsche findet sich zunächst auf dem Lehrplan nicht, doch fehlte es nicht ganz an besonderem Unterricht in Grammatik und Aufsatz. Dagegen blieb die Einführung in die deutsche Litteratur ausgeschlossen, da der Herzog dafür kein Verständnis hatte; gleichwohl wusste sie Professor Abel als Kontrebande gelegentlich einzuschmuggeln. Auch den Realien war reichlich Raum zugemessen, namentlich der Geographie und Mathematik; Geschichte fehlte natürlich nicht. Während nun aber die übrigen Fächer in den philosophischen Klassen (oberem Gymnasium) in derselben Weise fortgesetzt wurden und sogar noch 2 Stunden für Englisch hinzukamen, trat das sprachliche Element hier weit zurück hinter den 8 und 12 Stunden Philosophie. Das war das Neue und Eigentümliche dieses Unterrichts, dass hier die Philosophie „nach ihrem ganzen Umfang" gelehrt wurde. Abel musste den „Entwurf zu einer Generalwissenschaft oder Philosophie des gesunden Verstandes zur Bildung des Geschmacks, des Herzens und der Vernunft" ausarbeiten. Darnach sollte in planmässigem Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren gehandelt werden 1. von der Körperwelt (Geschichte, Gesetze und Philosophie derselben); 2. von dem Menschen (Psychologie, Philosophie der Geschichte; Moral, schöne Wissenschaften, Logik; das Leben eines wahren Weltweisen); 3. von der Welt überhaupt (Gesetze, nach denen sie regiert wird, Bestimmung, Ursprung); 4. vom Weltschöpfer. Man sieht, es war die Popularphilosophie des vorigen Jahrhunderts, und man begreift daher, dass der

[1]) Dies gilt erst für die Zeit, da die Organisation, welche beständig im Fluss war, einen gewissen Abschluss erreicht hatte; anfangs als Schiller diese Klassen besuchte, waren dafür nur 3 Stunden ausgeworfen. Immerhin hat Schiller Griechisch gelernt.

Tübinger Wolffianer Ploucquet (1716—1790) diese Behandlung des Faches „nicht für gründlich“ erklärte. Auch hat man sich nachher etwas bestimmter an die sieben Fächer: Psychologie, Moral, Ontologie, Kosmologie, natürliche Theologie, Logik, Geschichte der Philosophie gehalten und diesen noch eine Enzyklopädie sämtlicher Wissenschaften folgen lassen. Offenbar sollte dieser philosophische Unterricht einerseits das geben, was man heute formale Schulung nennt, und zugleich nach rückwärts und vorwärts das Viele, das den Schülern geboten wurde, zu einem einheitlichen Ganzen gestalten, indem es dadurch von ihnen mit dem Denken durchdrungen und innerlich angeeignet werden konnte. Und dass dieser Zweck erreicht wurde, das zeigt doch nicht nur der einzige Schiller mit seinem überschauenden und ordnenden Geiste und seinem intensiven philosophischen Interesse, auch nicht nur auf naturwissenschaftlicher Seite Cuvier mit seinem *esprit vaste et organisatoire*, sondern auch den Durchschnittstalenten der Karlsschule wird nachgerühmt, dass ihnen diese philosophische Schulung einen weiten auf das Ganze gerichteten Blick und eine in die Tiefe dringende Energie des Denkens gegeben habe. Erreicht aber wurde das vor allem deshalb, weil man sich nicht damit begnügte, den Schülern vorzutragen und ein dogmatisches Wissen mitzuteilen, sondern weil man sie vor allem auch zur Privatarbeit und zur Selbstthätigkeit anhielt und sie lehrte und nötigte, das Gelernte in sich zu verarbeiten. Die Zahl der Arbeitsstunden beträgt für alle täglich 8: davon waren aber nur in den untersten Klassen die meisten wirkliche Unterrichtsstunden; in der Philosophie dagegen kamen auf 4 und 6 Lehrstunden ebensoviele Beschäftigungsstunden, und auch im Lateinischen wurde in diesen obersten Klassen fast die Hälfte dem Privatfleiss zugewiesen. Der philosophische Unterricht selbst aber bestand in dialektisch prüfender Besprechung mit häufigen Examinatorien und Disputierübungen; die Arbeitsstunden waren zu schriftlicher Wiederholung, zur Anfertigung von Aufgaben und zum excerpierenden Lesen bedeutender Werke bestimmt, damit die Schüler sich „nach und nach zum Selbstdenken, zum vernünftigen Raisonnement, zum geschickten Ausdruck und zum verständigen Lesen der Bücher“ gewöhnten. Endlich wurde alles das unterstützt und begünstigt durch Vervielfältigung der Klassen je nach dem Stande der Kenntnisse, so dass in jeder Abteilung nur wenige an Kenntnissen einander möglichst gleichstehende Schüler zusammen unterrichtet wurden.

Mit diesem von der Ansicht getragenen Unterricht, dass in den jungen Menschen die eigene Kraft geweckt werden müsse, stand dann freilich die erzieherische Seite der Akademie in grellstem Widerspruch. Gewiss war auch hier der Grundsatz des Herzogs richtig, dass Arbeit das beste Schutzmittel gegen sittliche Verirrungen und die Atmosphäre sei, in der bei jugendlichen Naturen auch der Charakter am kräftigsten und gesündesten sich auswachsen könne. Allein die militärische Disciplin, welche wir in einem Internat an sich nicht tadeln wollen, wurde doch auf eine solche Spitze getrieben, dass wie noch heute in unseren Kadettenhäusern die Individualität gefährdet und in ihren Rechten verkümmert war. Dazu kam als das hauptsächlichste Mittel, durch das zur Arbeit

angetrieben wurde, ein recht äusserlicher Ehrgeiz, der durch Lokationen und öffentliche Verkündigung derselben, durch feierliche Examensschaustellung und pomphafte Preisverteilung, durch Verleihung von Orden und damit verknüpfte Bevorzugungen angestachelt wurde. Am schlimmsten aber wirkte der starke Wille Karls, der überall selbst dazwischen griff und keinen fremden Willen neben sich duldete und aufkommen liess; und der so despotisch waltete, war — ein Fürst, und so verband sich mit dieser militärischen Internatserziehung ein höfischer und byzantinischer Geist, der die schwächeren Naturen servil und schlaff machen, die stärkeren aber zu revolutionärem Trotz aufreizen musste. Dass man hier frei denken lernte, aber nicht frei handeln durfte, das war der Widerspruch dieser akademischen Erziehung: daran hätte die Schule zn Grunde gehen müssen, auch wenn sie nicht durch den Widerstand der kleinstaatlichen und klein denkenden Stände und durch den Stumpfsinn des Nachfolgers von Karl Eugen unmittelbar nach dessen Tod ein vorzeitiges Ende gefunden hätte. Eines der interessantesten Schulexperimente aller Zeiten, die Schöpfung eines pädagogisch genialen Fürsten, eines aufgeklärten Despoten! Aber gerade sie kann lehren, dass Fürstengunst und Despotenlaune ein Nachhaltiges in der Pädagogik nicht zu schaffen vermögen, nicht einmal dann, wenn es aus dem Geiste der Zeit herausgeboren ist. Der naheliegende Gedanke, das Experiment in der modernen Luft der Geistesfreiheit zu wiederholen, dürfte vor allem an der Veränderung der Philosophie selbst scheitern: die Karlsschule hatte die Popularphilosophie des gesunden Menschenverstandes zur Voraussetzung, und diese war auch einem Knabenverstand zugänglich; während ihres Bestehens kam Kants Kritik der reinen Vernunft (1781) und fegte jene Aufklärungsphilosophie vielleicht mit zu rigoroser Strenge hinweg; die Kantische Philosophie aber ist keine Philosophie für Kinder und doch ist sie der Eckstein und die Grundlage unseres ganzen modernen Philosophierens. Darin besteht heutzutage die Schwierigkeit eines philosophischen Unterrichts auf der Schule; Schwierigkeit heisst aber nicht Unmöglichkeit, und auf den Unterricht darum ganz verzichten, weil er schwierig zu gestalten ist, heisst ein schweres Unrecht begehen an dem Genius unseres deutschen Volkes. Der Herzog Karl Eugen von Württemberg hat mit seiner Despotenlaune doh gezeigt, dass man kann und was man kann.

Litteratur zu § 5 und 6: Preussisches Volksschulwesen von Thilo-Schneider in Schmids Enzyklopädie, Bd. 6. Ebendas. auch „Rochow“ von Thilo. Jürgen Bona Meyer, Friedrichs d. Grossen Pädagogische Schriften und Aeusserungen mit einer Abhandlung über sein Schulregiment 1885. Ed. Zeller, Friedrich d. Grosse als Philosoph 1886. Konr. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preussens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Grossen 1886. Gedike. Gesammelte Schulschriften 2 Bde. 1789, 1795. Joh. Alex. Freiherr v. Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia 1860. Koldewey a. a. O. Graf Tolstoi, Die Stadtschulen während der Regierung der Kaiserin Katharina II. 1887. J. Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule in Stuttgart (Programm d. Stuttg. Realgymnasiums 1873). Rich. Weltrich, Friedrich Schiller, 1. Lief. (cap. 3: Herzog Karl und seine pädagogischen Schöpfungen) 1885. O. K., Die hohe Karlsschule in Stuttgart und ihr Ende i. J. 1794 (Schwäbischer Merkur vom 7. Juli 1894). Vgl. auch den Roman von Herm. Kurz, Schillers Heimatjahre.

7. Schon wiederholt — in Preussen so gut wie in Stuttgart — ist eine veränderte Stimmung dem Altertum gegenüber zwischen durch aufgeblitzt, der wir nun von ihren Anfängen an näher nachzugehen haben. Man

lernte noch immer Lateinisch, weil es die Sprache der Gelehrten und weil es einmal so hergebracht war und gewiss gab es da und dort auch noch tüchtige Lehrer und rechte Humanisten. Aber im allgemeinen war es doch wieder ein freudloses Thun geworden, wie unter der Herrschaft des Doktrinale, und wieder war es ein barbarisches Latein geworden: keine Lust, kein Geist, keine Grazien! Und vollends das Griechische wurde vernachlässigt: auf das Niveau des Hebräischen herabgesetzt und lediglich für Theologen bestimmt, musste es sich auf das Neue Testament beschränken lassen und wurde daher vielfach auch nur noch von Theologen getrieben, die übrigen wurden davon dispensiert. Und so hatte es kommen können, dass von allen Reformern — ausgesprochen oder unausgesprochen — das Erlernen der klassischen Sprachen nur noch als notwendiges Übel angesehen wurde, mit dem man sich möglichst rasch abfinden müsse: weil der Geist daraus entflohen war, hatte auch niemand mehr ein Herz für dieses Totengebein. Und ein solches war es auch auf den Universitäten: die Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland zeigt um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert auch hier einen Tiefstand.

Das war nicht überall so. Holland galt als die eifrigste und erfolgreichste Pflegestätte des gelehrten Studiums der alten Klassiker, die Philologie als Kritik und Exegese fand dort eine Reihe bedeutender Vertreter. Doch nur so lange stand es an der Spitze, bis der eine Richard Bentley (1662—1742) den Ruhm, den grössten und geistvollsten Kritiker zu besitzen, auf sein Heimatland England übertrug. Und wieder anders war es in Frankreich, wo sich nach einem Jahrhundert reich an glänzenden Leistungen philologischer Gelehrsamkeit, wie früher schon gesagt in der nationalen Litteratur und damit in der ganzen gebildeten Gesellschaft etwas vom Schimmer des klassischen Altertums und von der Begeisterung des humanistischen Zeitalters für dasselbe erhielt und daher nur um das Mass, nicht um das Dass des Klassizismus gestritten wurde.

In Deutschland kommt beides, aber beides später als in den genannten Ländern. An Universität und Schule knüpft der Neuhumanismus an, erst nachträglich findet er in der schönen Litteratur Widerhall und Verständnis, dann aber auch sofort bei ihren grössten Vertretern die mächtigste und nachhaltigste Unterstützung. Als den eigentlichen Urheber dieses neuen Aufschwungs der klassischen Studien in Deutschland und einer neuen Art sie zu betreiben bezeichnet man durchaus mit Recht Johann Matthias Gesner (1691—1761), und als die Stätte, wo sich dieser Umschwung vollzog, die 1737 neu errichtete Universität Göttingen, welche, frei von pietistischer Einseitigkeit und Unduldsamkeit und Halle dadurch überlegen, die erste ganz moderne in vollster Lehrfreiheit sich bewegende Universität geworden ist. Schon 1715 hatte Gesner als ganz junger Mann für ein von Professor Buddeus geplantes pädagogisches Seminar in Jena seine *Institutiones rei scholasticae* geschrieben. Als Konrektor in Weimar hat er dann 14 Jahre, als Rektor an der Thomasschule in Leipzig 4 Jahre lang pädagogische Erfahrungen gesammelt. Sie hat er in Göttingen verwertet, teils wiederum praktisch als Inspektor der braunschweigisch-lüneburgischen Gymnasien, für welche er 1737 eine Schulordnung

verfasste und welche er als Leiter des philologischen Seminars mit tüchtigen Lehrern versah, teils theoretisch und litterarisch in seinen Vorlesungen, die unter dem Titel *Primae lineae isagoges in eruditionem universalem* nach seinem Tode erschienen sind, und in seinen im fünften Teil seiner kleinen deutschen Schriften enthaltenen „Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens". Gesner zeigt sich, namentlich in seiner ersten Schrift, von Ratichius, Comenius und Locke stark beeinflusst; und was er in Leipzig vorfand, konnte seinen Respekt vor dem bestehenden Unterricht der lateinischen Schulen nicht vermehren, hatte doch einer seiner Vorgänger an der Thomasschule Jakob Thomasius als Utilitarier und Gesinnungsverwandter der Pietisten die alten heidnischen Schriftsteller durch christliche Autoren ersetzt mit Ausnahme etwa des Nepos, der in Prima gelesen wurde. Und so urteilt er denn über die Schulen seiner Zeit: es sei ein gemeiner Fehler der meisten unter ihnen, „dass man in denselben 1. hauptsächlich nur auf diejenigen sehe, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden sollen oder wollen; und in dieser Absicht 2. von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordere und doch 3. mit Erlernung derselben meistens so verkehrt zu Werke gehe, dass bey Gelegenheit dieser Lektion ein grosser Teil der Jugend einen unüberwindlichen Ekel nicht nur vor der Sprache, sondern auch vor dem Studieren überhaupt bekommt und auf allerley Art am Verstande und Willen verschlimmert wird. 4. Hingegen wird meistenteils dasjenige versäumet, was im gemeinen bürgerlichen Leben bey Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist: daher die Leute wenig oder nichts von der Schule wegbringen, was ihnen bey ihrer eigenen Lebensart zu statten kommen kann, hingegen solche Eigenschaften annehmen, welche sie zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machen." Und da wir so viele Beispiele von solchen vor uns haben, „welche nach vieljährigem Studieren so viele Proben der Ungeschicklichkeit, ja bisweilen der Tummheit und Unvernunft von sich geben", so wundert er sich auch nicht, dass „bey vielen sonst vernünftigen Leuten Lateinisch, Schulfüchsisch, Pedantisch beynahe gleichgiltige Wörter sind." Denn die Art, wie das Lateinische gelehrt wird, lässt wirklich die Vernunft Schaden leiden und macht zu solchen Dingen ungeschickt, wozu Verstand und Beurteilung erfordert wird. Oder aber — und das ist gerade bei den besseren Köpfen der Fall — entsteht „ein fast unauslöschlicher und sozusagen unversöhnlicher Hass, wo nicht gegen alle, doch gegen die lateinischen Bücher, als mit deren Sprache sie am meisten geplaget worden sind. Diese Bücher lesen und traktieren sie auch bei heranwachsenden Jahren mit dem grössten Verdrusse, und wenn sie endlich von der Schule loskommen, so werfen sie die Grammatik und den Cicero in den ersten Winkel, und hüten sich, dieselben ja nicht wieder in die Hände zu nehmen." Und woher das? Weil die Grammatik als eine Art und ein Teil der Philosophie keine Lektüre vor die Kinder und von ihren Erfindern auch nicht dazu bestimmt worden ist, dass der Anfang des Studierens davon gemacht werden solle: denn „unsere ganze Natur ist von dem Schöpfer so eingerichtet, dass unser Erkenntnis nicht von allgemeinen und abgezogenen Sätzen, son-

dern von einzelnen und die Sinnen unmittelbar rührenden Dingen anfängt und entstehet."

Das alles klingt uns nicht neu: so haben die Reformer alle über den lateinischen Unterricht und über die Schulen des 17. und anhebenden 18. Jahrhunderts geurteilt; und wir begreifen, dass Basedow von Gesner beeinflusst werden konnte. Und auch Trapp hatte Recht, wenn er sich 1782 auf ihn als „Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollten", berief. Denn ausdrücklich hatte dieser erklärt: „Soll man denn also die lateinische Sprache ohne Grammatik, durch den blossen Gebrauch lernen? Ja! im Anfang", und ausführlich hatte er Anleitung gegeben, wie dies gemacht werden könne. Dabei empfiehlt er dem Lehrer, „sich nichts verdriessen zu lassen, sondern sozusagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht zu sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, dass sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke, und sich doch freuen kann, etwas gelernt zu haben." Ja er geht noch weiter auf dem Weg der Utilitarier und Realisten in seinem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten". Hier teilt er die Jugend in drei Klassen: 1) „die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen; 2) die ihr Glück im Krieg oder bei Hofe machen wollen; 3) die bei den sogenannten Studien bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio so weit es möglich gebracht werden sollen." Für sie alle konstruiert er eine Einheitsschule, an deren sechs untersten Klassen alle vom 7.—13. (bezw. 8.—14.) Jahr in der Muttersprache rechtschaffen lesen und schreiben, auch einen verständlichen und vernünftigen Brief aufsetzen lernen; dazu kommt Rechnen, Geometrie, Musik, Zeichnen, Kenntnis von den gemeinsten bürgerlichen Händeln, von der Natur und Kunstwerken und ein wesentlich die Tugend und ihre Schönheit und Liebenswürdigkeit anpreisender Religionsunterricht. Dagegen wird Lateinisch, Geographie und Geschichte, ebenso das Französische nur in Privatstunden gelehrt. Nun folgt der zweijährige höhere Unterricht gemeinsam für die beiden oberen Abteilungen vom 14.—16. Jahr. Unterrichtsfächer sind hier Deutsch und Französisch, Mathematik, Erkenntnis der Natur und Kunst, und Lateinisch, doch „mehr nach der sogenannten Routine und dem Gebrauche selbst als mühsamer Erlernung der Grammatik; es wird mehr auf das Vermögen gesehen, alles was lateinisch geschrieben wird, und sonderlich in den neuern Lehrbüchern vorkommt, zu verstehen, als zierlich zu schreiben." In Privatstunden wird lateinische Grammatik und der Anfang des Griechischen gelehrt. Und nun erst kommen noch zwei Jahre für die dritte Abteilung allein. Hier treibt man das Lateinische „nunmehr biss zur grammaticalischen und rhetorischen Richtigkeit", und liest „cursorie die besten Schriftsteller, darunter Cicero und Cäsar die vornehmsten sind. Eine andere Stunde wird auf die eigentliche Erklärung gewendet, und z. E. von Virgils und Horazens Gedichten schöne Stellen und Stücke ausgelesen," auch werden Übersetzungen angefertigt und „zu eigenen Aufsätzen Anstalten gemacht". Klingt hier eine von der seitherigen verschiedene Auffassung des lateinischen Unterrichts durch, so begründet Gesner das Lernen des Griechischen scheinbar

ganz utilitaristisch so: „dass die künftigen Theologen der griechischen Sprache nötig haben, bezweifelt niemand. Ein Arzt kann die Hälfte der Wörter, die er täglich gebrauchen soll, nicht recht verstehen, ja nicht einmal aussprechen lernen, wenn er nicht griechisch kann. Bei den Juristen wird am meisten gezweifelt. Es ist aber zum wenigsten soviel gewiss, dass die römischen Rechte biss zur Vollkommenheit von keinem erlernet werden können, der nicht die griechischen Historienschreiber und Gesetze in ihrer Grundsprache lesen kann.“ Aber auch für diese gelehrte Abteilung fordert er neben den alten Sprachen historische und mathematische Bildung und neben dem Religionsunterricht eine kurze Einleitung in die Philosophie, doch ist ihm die Hauptsache, dass „in allen Lektionen philosophiert werde“; und endlich denkt er an einen propädeutischen Fakultätsunterricht in Privatstunden.

Wenn nun auch dieser Schulplan nicht verwirklicht wurde, so zeigt sich darin doch ein Doppeltes, woran Gesner in Theorie und Praxis festhielt. Es waren einmal die beiden Konzessionen an die realistischen Neuerer: Erlernung der lateinischen Sprache durch die sogenannte Routine und eine erhebliche Erweiterung der Unterrichtsgegenstände in den gelehrten Schulen durch intensivere Behandlung der Muttersprache, Betonung des Französischen und Pflege der Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte neben den klassischen Sprachen (Utraquismus). Und es war fürs zweite eine neue Wertung des klassischen Unterrichts selbst. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr in der Sprache und ihrer geläufigen Handhabung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch, nicht mehr in einer mühsam und doch stets vergeblich erstrebten *Imitatio*, sondern was Gesner von den Alten will und hofft, das ist Schärfung des Urteils, Läuterung des Geschmacks und Mehrung der Einsicht in die historischen Zusammenhänge unserer Kultur und ihrer einzelnen Elemente. Daher verlangt er von Anfang an mehr Lektüre und namentlich zu Anfang keine Grammatik: *non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur.* Und wenn er auch noch für diesen Anfangsunterricht an veralteten Lehrbüchern wie *Hübneri Historiae sacrae* festhält, so empfiehlt er doch bald genug den Übergang zu den klassischen Autoren selbst, von denen er mehr und die er in besserer Auswahl als bis dahin gelesen wissen will; namentlich seien Cicero, Cäsar und Livius als die allerbesten Muster am sorgfältigsten zu lesen. Und wenn hier auch noch einmal von Nachahmung die Rede ist, so heisst es doch gleich weiter: „wer ihre Schriften lieset und verstehet, der geniesset des Umgangs der grössten Leute und edelsten Seelen, die jemahl gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Conversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an; daher auch an den neuen Scribenten wahrgenommen wird, dass sie zu einem um so viel grösseren und allgemeineren Ruhme gelangen, je näher sie den alten Originalien kommen.“ Und von den Dichtern, speziell von Horaz sagt er: in ihm seien „soviele natürliche Schönheiten, soviele Regeln der Klugheit zu leben und zu studieren, soviele ungezwungene Höflichkeit anzutreffen, dass es schade wäre, der Jugend den aus seiner Bekanntschaft zu hoffenden Nutzen zu entziehen“;

dagegen müsse allem Anstössigen sorgfältig aus dem Wege gegangen werden. Neben diesen ethisch-ästhetischen Nutzen tritt auch der Gewinn formaler Schulung, wenn es heisst: „diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophieren, werden zum öfteren schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehöret oder ihnen selbst einfällt, vor grosse Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich tractieren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset, und dabey die Gründe von der Mathematic studiret, bekömmt geübte Sinnen das wahre von dem falschen, das schöne von dem unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniss, eine Fertigkeit anderer Gedancken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern." Gegenüber der seitherigen Art der Lektüre aber — Gesner nennt sie die statarische, bei der Jahre hingehen, ehe ein Buch aus den Episteln *Ciceronis* oder *Virgilii* erklärt sei und bei der durch die Langsamkeit des Lesens nur Langeweile erregt werde — empfiehlt er die kursorische Lektüre, bei der der Lehrer den Schüler beständig auf den Inhalt hinzuweisen und dadurch sein Interesse rege zu halten habe. Denn darauf kommt es an, ein Ganzes zu übersehen und sich vom Inhalt dieses Ganzen Rechenschaft geben zu können; und daher ist auch von den Schülern eine zusammenhängende Erzählung und Wiedergabe des Gelesenen, mündlich oder schriftlich, zu verlangen. In diesem Sinn schrieb er 1734 auch seine *Chrestomathia Ciceroniana* und *Pliniana*, um den Schülern, wenn nicht das Ganze, so doch ein Ganzes aus den Schriftstellern zu bieten. Wem aber so wie Gesner der Inhalt der Schriftsteller die Hauptsache war, der musste auch sofort den hohen Wert des Griechischen erkennen, und darum *lingua Graeca populi florentissimi, principis omnium litterarum et artium liberalium colenda ob id ipsum a quibusdam certe, ut illi fontes puri serventur.* Ja er fragt: *an a Graecis potius quam a Latinis initium faciendum discendi?* und antwortet darauf: *affirmarem, si commode fieri posset per impedimenta externa*; und ebenso auf die Frage: *an ab Homero incipiendum? affirmarem et hoc, si per externas rationes posset fieri.* Aber er muss in den Konzessionen noch weiter gehen. *An ab novo Testamento?* fährt er fort. *Malim a narrationibus Xenophonteis et sermonibus Epicteti apud Arrianum; ut nunc est, incipiendum a N. T.* Aber dann muss es freilich weiter gehen zu Xenophon, Plutarch und *Poetarum libelli quot possunt,* sei es auch nur in der Auswahl einer guten Chrestomathie, wie er selbst eine solche zusammengestellt hat. So lernt man „aus den Quellen schöpfen, aus welchen die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholet, aber kaum einen geringen Teil daraus in ihre noch vorhandenen Schrifften gebracht, wie der Augenschein klärlich ausweiset." Und darum dürfen sich „in den öffentlichen Schulen die, so bey dem Studieren bleiben sollen, nicht eigenmächtig den Griechischen Lectionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen zum öftern unersetzlichen Schaden zu wege bringen und ihre Thorheit zu spät beklagen."

In dem Sinn, wie es hier dargelegt worden, behandelte nun Gesner in seinen Vorlesungen und in seinen Ausgaben die Klassiker: das Ver-

ständnis des Inhalts war ihm die Hauptsache. Und in demselben Sinn erzog er im philologischen Seminar die künftigen Gymnasiallehrer; denn dieses Göttinger *Seminarium Philologicum* war ausdrücklich angelegt worden, um „dem Mangel tüchtiger Lehrer auf das künftige abzuhelfen", und von den Teilnehmern erwartete man, „sie werden tüchtige Werkzeuge und durch diese Veranstaltung in den Stand gesetzt, entweder selbst das Informations-Werk glücklich zu treiben oder auch eine Aufsicht über dasselbe mit der Zeit zu führen." Und daher wird ihnen neben den philologischen Studien nicht nur ein *Cursus mathematicus*, ein *Collegium physicum*, Vorlesungen über allgemeine Geschichte und Philosophie vorgeschrieben, sondern der leitende *Professor eloquentiae* erhält den Auftrag, „eine allgemeine Anweisung zu dem Informations-Werk nach allen dessen Stücken zu geben, wobey *Gesneri Institutiones Rei Scholasticae* zum Grunde gelegt und beständig mit der braunschweigisch-lüneburgischen Schulordnung verglichen, auch überall die besten *Auctores* zum eigenen Nachlesen und weiteren Gebrauche vorgeschlagen werden." Dass aber Gesner seinen Seminaristen diese pädagogische Anweisung geben konnte, lag daran, dass er auch als Professor mit der Schule in beständiger Fühlung blieb: die Inspektion der Kurfürstlich braunschweigisch-lüneburgischen Schulen war ihm übertragen worden, die neue Schulordnung für diese war von ihm verfasst oder doch revidiert, und dabei hielt er sich nicht für zu vornehm, selbst über die beste Art des ersten Leseunterrichts der ABC-Schützen nachzudenken und zu schreiben.

So ist Gesner der Anfänger des neuhumanistischen Schulwesens in Deutschland geworden: in der engen Verbindung von philologischer Gelehrsamkeit und von pädagogischem Interesse und Geschick lag dabei von vorn herein die Gewähr für Sieg und Segen dieser neuen Richtung. Und es war ein Glück, dass auch in den nächsten Generationen diese Verbindung weiter fortbestand, wenn auch bei Ernesti die schulmässige, bei Heyne die gelehrte Seite überwog. Johann August Ernesti (1707—1762) war als Konrektor Gesners Kollege an der Thomasschule zu Leipzig und als Rektor sein Nachfolger. Auch er verurteilte im Lateinischen und noch mehr im Griechischen die alte Methode, die nur lehren wollte *stylum scribere*, und erklärte *maius utiliusque esse latinos auctores intelligere quam probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse, qui hoc possit*. So war auch ihm der Inhalt, das *contubernium sapientissimorum elegantissimorumque hominum* bei der Lektüre der Alten die Hauptsache, und daher behielt er die von Gesner angewendete kursorische Lektüre nicht nur bei, sondern er übertrieb sie sogar, wenn er in einem Jahr die Hälfte von Ciceros Briefen und 16 seiner Reden gelesen hat. Von ihm stammte dann namentlich auch die neue sächsische Schulordnung von 1773, welche für Sachsen dasselbe bedeutet, was die Gesnersche Schulordnung von 1737 für Braunschweig-Lüneburg, nämlich den Übergang vom alt- zum neuhumanistischen Schulbetrieb, die aber freilich auch zeigt, dass von der alten Auffassung doch noch erhebliche Reste übrig geblieben sind. Die Absicht, aus der die Jugend die alten Sprachen zu treiben und die alten Schriftsteller zu lesen habe, wird hier als eine dreifache so bestimmt: 1. um

sie zu verstehen und auszulegen; 2. sie im Reden und Schreiben, und zwar nicht nur in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen; und 3. allerley nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen. Deshalb sollen die Lehrer nicht nur den Sinn der Worte erklären, sondern auch die darin vorkommenden nützlichen Sachen und „auch die Ordnung, den Zusammenhang und die ganze Art, wie die Sachen vorgetragen sind, zeigen, die Deutlichkeit, Richtigkeit und Schönheit der Gedanken und des Ausdrucks sichtbar machen und auch des Herzens nicht vergessen, sondern überall sehen, was zu guter Bildung desselben dienet"; daneben soll aber doch auch „die Anwendung und der Gebrauch in der Nachahmung gewiesen" werden. Im Einzelnen aber sollen die Lehrer, wenn sie z. B. eine Rede Ciceros zu Ende gebracht haben, „dieses Stück kurz und auf einmal, auch im Ganzen, also wiederholen, dass die Schüler den völligen Inhalt und den Zusammenhang desselben übersehen und davon Rechenschaft geben können." Deshalb sollen sie auch nicht vielerlei Schriftsteller unter einander vornehmen, wie dies nach der alten Methode üblich war (z. B. am Stuttgarter Gymnasium, wo um jene Zeit an den obersten Klassen in 8 Lateinstunden 5 Schriftsteller gleichzeitig gelesen wurden: da auf den Inhalt nichts ankam, so war es auch in der That gleichgültig, an welchem Satz gerade eine Stunde lang syntaktische, stilistische und rhetorische Regeln traktiert wurden). In der dritten Klasse von unten auf wird dann nach dem Ernestischen Plan mit dem Griechischen begonnen und auch hier sobald als möglich zur Lektüre übergegangen, für den Anfang aber — der erste Brief Johannis vorgeschrieben; überhaupt überwiegt anfangs noch das Neue Testament, doch kommt es schliesslich zum Lesen von Euripideischen und Sophokleischen Stücken, von Reden des Isokrates, Demosthenes oder Lykurg, auch von einem oder dem anderen Dialog Platons. „Damit aber die Schüler von den alten, lateinischen und griechischen, klassischen Schriftstellern überhaupt eine Kenntniss erlangen, wird eine Stunde wöchentlich zum Unterricht darinne ausgesetzt und neben einer kurzen Nachricht von den merkwürdigsten Lebensumständen und dem Zeitalter jedes Schriftstellers eine hinlängliche Anzeige von dem Inhalt und Charakter seiner Schriften und von deren brauchbarsten Ausgaben zu erteilen sein." Der letztere Zusatz zeigt, wie die Gefahr eines spezifisch philologischen Unterrichtsbetriebs hier bereits nicht ganz vermieden ist.

Um so erfreulicher wirkt dagegen der Paragraph, der sich mit dem deutschen Unterricht beschäftigt. Er verdient wörtliche Wiedergabe. „Je unentbehrlicher die Fähigkeit, sich in der Sprache unseres Vaterlands wohl auszudrücken, zu den der menschlichen Gesellschaft zu leistenden Diensten ist, desto sorgfältiger müssen die Schüler frühzeitig angeführet werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Daher soll ihnen der Lehrer die Übung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu eine, durch ihre erste Erziehung erlangte vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen. Dieser Endzweck wird aber nicht allein durch die gewöhnlichen Übersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller erreichet

werden. Vielmehr soll der Lehrer, wenn der Schüler die deutsche Sprachkunst sich hinlänglich bekannt gemacht, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten, und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleissig mit ihm lesen, ihm den Bau der Perioden erklären, das Edle oder Unedle im Ausdruck ihn bemerken lassen und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen." Damit war ein freilich etwas formalistischer Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur in den Kreis der Gymnasialfächer definitiv aufgenommen und nach Absicht und Umfang fest bestimmt. Auch der Unterricht in der französischen, italienischen und englischen Sprache, „deren Kenntnis nunmehr zu einer vollständigen Gelehrsamkeit sowohl als zu dem Umgange mit der Welt so unentbehrlich geworden ist," wird wenigstens für die Fürstenschüler angeordnet und von den Künsten und Wissenschaften neben Rhetorik Geschichte und Geographie, Philosophie und Mathematik (Rechnen und Geometrie; Astronomie, Mechanik und Civilbaukunst) in den Lehrplan derselben aufgenommen; aber auch in den unteren Klassen der lateinischen Stadtschulen mischt sich der Sprachunterricht mit Realien. Für diesen Sachunterricht hatte Ernesti selbst seine *Initia doctrinae solidioris* verfasst, auf welche die Schulordnung wiederholt und ausdrücklich verweist. Die Vorschriften über den Unterricht in der Religion tragen den Charakter einer masshaltenden Aufklärung; von ihm erwartet man auch Beihilfe für eine gute Schulzucht, ebenso aber auch von den *Studia humaniora*, die wahrhaft schön denken und reden lehren. Das Wichtigste aber ist Arbeit und Aufsicht: niemals müssig und niemals ohne Aufsicht lassen, das sind die besten Mittel einer guten Zucht.

Diese Schulordnung, deren Absicht zugleich die war, im ganzen Lande eine Gleichheit in der Lehrart herzustellen, damit „die Knaben, wenn sie aus einer Schule in die andere kommen, immer einerley Grundsätze und Methode antreffen", trägt die Züge des Neuhumanismus noch unverkennbarer und ausgeprägter als die Gesner'sche an sich. Freilich hat auch sie sich von früheren Auffassungen nicht ganz frei machen können; aber bedeutsamer ist, dass sie, weniger unmittelbar als jene, ein stark gelehrtes Element in die Schule hereinbringt: die alten Sprachen werden — so kann man sagen — zunächst mit dem Neuhumanismus als Mittel allgemeiner Bildung angesehen und darum festgehalten; aber festgehalten wird daneben auch der althumanistische Gesichtspunkt des lateinisch sich ausdrücken Könnens, und indem hier nicht Schulen oder Klassen für Studierende und für nicht Studierende unterschieden werden, wird allen eine gelehrt philologische Schulung auferlegt, wie sie — ähnlich wie seiner Zeit bei Sturm — mit dem schulmässigen Betrieb zusammenhängt, aber damit ist doch von Anfang an die feinere und freiere Auffassung der Sache verengt und verdorben. Die Frage: sind unsere höheren Schulen Stätten allgemeiner Bildung oder Vorbereitungsschulen für Gelehrte? wurde durch diese Schulordnung nicht mit einem klippen und klaren Entweder-Oder beantwortet. Eine solche Verquickung zweier Absichten war aber von vorneherein gefährlich und hat in unserer Zeit zu schweren Krisen geführt.

Doch das kommt hier noch zu früh. Wir haben neben Gesner und Ernesti als dritten neuhumanistischen Philologen noch Christian Gottlob Heyne (1729—1812) zu nennen. Als Nachfolger Gesners in Göttingen hielt auch er an der Verbindung des Universitätsprofessors mit der Schule fest und machte sich namentlich um das Pädagogium in Ilfeld und um die Schulen in Göttingen und Hannover direkt verdient. Das beste aber that er für die Schule doch durch die Lehrer, die er für sie heranzog, und durch die neue Auffassung vom klassischen Altertum, mit der er sie erfüllte. Die philologische Technik mag ihm teilweise gefehlt haben; aber indem er die künstlerisch ästhetische Seite des klassischen Studiums erfasste, neben den Dichtern auch die Werke der bildenden Künste in den Kreis einer wissenschaftlichen Altertumsbetrachtung zog, worin ihm allerdings Joh. Friedr. Christ (1700—1750) vorangegangen war, und indem er namentlich auch das Verständnis für die griechische Mythologie als erster erschloss, hat er doch in der That „die Grundlagen echter Altertumswissenschaften gelegt". Und das kam durch seine Schüler sofort der Schule zu gut: die durch ihn begründeten realen Disziplinen der Philologie haben dem Unterricht in den alten Sprachen, der bis dahin lediglich ein formal sprachlicher gewesen war, den für die allgemeine Bildung wesentlichen Inhalt zugeführt.

Ueber Gesner und Ernesti s. Eckstein, über Heyne Kämmel in Schmids Enzyklopädie; Sauppe, J. M. Gesner und Chr. G. Heyne, in der Sammlung von Vorträgen über „Göttinger Professoren" 1872. Ausserdem Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland, Bd. 1. Hettner, Geschichte der deutschen Litteratur im 18. Jahrhundert I und III. 2. Die beiden behandelten Schulordnungen finden sich abgedruckt bei Vormbaum a. a. O. Bd. III.

8. Was in Hannover und Sachsen neu geworden war, davon finden sich gleichzeitig auch in den Schulen anderer Gebiete Spuren. In Preussen zeigte sich uns in der reformatorischen Thätigkeit des aufgeklärten Königs und seines philanthropinistischen Ministers jener Einfluss des Neuhumanismus bereits, und wir verstehen ganz gut, dass man Heyne in Preussen haben wollte. Auch im Süden ist uns dieser Einfluss begegnet, in der Art wie auf der Stuttgarter Karlsschule die alten Sprachen getrieben und behandelt wurden. Dass es aber damit so rasch voranging und die Verbreitung dieser neuen Auffassung vom klassischen Altertum eine so rapide war, hängt mit dem Sieg derselben ausserhalb der Schule und der gelehrten Philologie zusammen. „Das Dogma vom klassischen Altertum", wie man es spöttisch genannt hat, war zum *Credo* unserer grössten und besten Männer geworden und aus diesem neuen Verständnis für die Alten war eine neue deutsche Litteratur hervorgegangen und unser ganzes deutsches Geistesleben erfüllte sich mit dem Geiste, den die Sonne Homers hatte reifen lassen.

„Im Jahre 1754 konnte man in der grossen und glänzenden Bibliothek des Reichsgrafen Brühl zu Dresden häufig zwei junge Männer sehen, beide unscheinbar und ärmlich, den einen unersättlich im Bücherfordern, den andern bei aller Dienstfertigkeit ärgerlich der Gier des ihm kaum dem Namen nach Bekannten zu genügen bemüht. Wer konnte ahnen, dass beide binnen zwei Jahrzehnten von ihrem Zeitalter weithin durch die Lande bewundert werden, dass sie im dankbaren Gedächtnis kommender

Geschlechter unvergänglich fortleben würden? Der Bücherfordernde war Johann Joachim Winckelmann, der ärmliche Bibliothekskopist Christian Gottlob Heyne.“ Und neben Winckelmann, den hier Sauppe treffend mit dem uns schon bekannten Philologen Heyne zusammenstellt, tritt Lessing, die beiden so recht eigentlich die Träger und Wortführer jenes neuen Geistes für die Gebildeten in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Voran aber gehen ihnen andere: Hagedorn, der an Horaz und die *petite poésie* der Franzosen anknüpft und den deutschen Horazianern und Anakreontikern die Wege weist; Gottsched, der Boileau der deutschen Litteratur, aber ein pedantischer, verflachter Boileau, der überdies die Alten nur aus zweiter französischer Hand kennen und schätzen lernte und daher wohl auf die Lateiner Terenz, Virgil und Horaz, nicht aber auf die Griechen, auf Homer und Sophokles hinwies; an die Stelle des antiken trat ihm der französische Klassizismus und zu seinem Unglück hielt er die beiden für identisch; aber immerhin — ohne Gottsched kein Lessing. Und dann Klopstock, der freilich in erster Linie deutsch und christlich fühlte, aber dennoch der erste grosse antikisierende Dichter der Deutschen gewesen ist: ein gewaltiges Epos im Versmass Virgils und Homers und Oden nach horazischem Vorbild in Strophenform ohne Reim, und für jenes ein Stoff, hergenommen aus der Religion und Mythologie seines Volkes, wie die grössten Dichtungen der Griechen aus ihrer Mythologie den würdigsten Gegenstand sich geholt hatten: so haben wir hier zum erstenmal im grossen Stil den Versuch, antik und modern, klassisch und romantisch zugleich zu sein und das, was die Deutschen Jahrhunderte lang schulmässig betrieben hatten, nun in freier Assimilation zur Wiederbelebung der eigenen Produktion zu verwerten; das war keine geistlose *imitatio* mehr, sondern ein geniales Produzieren aus dem Geist des klassischen Altertums heraus. Und nun kam Winckelmann (1717—1768) und verkündigte in seiner Geschichte der Kunst des Altertums mit seinem den Alten verwandten Geiste den lauschenden Zeitgenossen die Herrlichkeit der antiken Kunst: ihre urewige Schönheit, ihre plastische Grossheit hat er zum erstenmal in Deutschland gesehen, langsam haben wir sie durch ihn auch sehen gelernt; die Kunst im Zusammenhang mit den allgemeinen Kulturbedingungen als ein geschichtlich sich Entwickelndes begriffen zu haben, das war sein Gedanke, ein Gedanke von unendlicher Fruchtbarkeit für die ganze Auffassung des griechischen Geisteslebens in Kunst und Litteratur. Und dass Heyne, was er von Winckelmann gelernt, sofort in den Universitätsunterricht einführte, war für diesen und damit auch für die Schule von unendlichem Wert und eine Bereicherung ohnegleichen. Der gute Genius unseres Volkes aber wollte, dass noch ein Grösserer Winckelmanns Zeitgenosse war — Lessing. Wie jener in der bildenden Kunst die Nachahmung der Alten — aber was für eine Art von Nachahmung! — als den einzigen Weg zur Grösse bezeichnet hatte, so erwies dieser der Poesie denselben Dienst. Indem er im Anschluss an Winckelmann und teilweise im Widerspruch gegen ihn seinen Laokoon schrieb, zog er im Interesse der Dichtkunst die Grenze zwischen ihr und den bildenden Künsten und wies dabei neben Virgil auf Sophokles und Homer als auf die mustergültigen Vorbilder hin; für jene wurde dadurch

das Buch zum „unumstösslichen Grundbuch der künstlerischen Stillehre“, was es für die „Malerei“ nicht in derselben Weise geworden ist. Und wenn sich Lessing mit Hilfe Shakspeares von den Fesseln des französischen Klassizismus freimachte, so benützte er nun seine durch eingehende Studien erworbene Kenntnis der Sophokleischen Tragödien und der aristotelischen Poetik dazu, jenes Zerrbild des Antiken in seiner gleissenden Unnatur aufzuzeigen und die richtig verstandenen Alten an die Stelle der französischen Muster zu setzen. Wohl war es eine Übertreibung, die aristotelische Poetik für ein ebenso unfehlbares Werk zu erklären, wie es die Elemente Euklids seien und gewiss hat Lessing zwischen Sophokles und Shakspeare nicht genügend unterschieden; aber darum bleibt die Hamburgische Dramaturgie doch die Grossthat einer gewonnenen Entscheidungsschlacht, und der Sieger war der mit dem deutschen Geist sich verschmelzende Geist des klassischen Altertums. Emilia Galotti ist die Probe seines eigenen dramatischen Könnens: ein antiker Stoff mit antiker Einfachheit in shakspearischem Geiste behandelt und durchglüht vom ganz modernen Pathos seiner Zeit, so ist es trotz des auf der Hand liegenden Grundmangels dennoch eine grosse Tragödie.

Und antikisierend war auch Wieland, der Übersetzer des Horaz und Lucian und anderer Alten, der Dichter anmutiger Sinnlichkeit, die an griechische Sinnenfreudigkeit gemahnt, der Apostel einer epikureisch heiteren Lebensphilosophie. Dass es die Verfallzeit der griechischer Welt war, die ihn anzog und dass ihm für die wahre Idealität derselben der Sinn abging, ist freilich wahr; und so war Goethes Farce „Götter, Helden und Wieland“ überall da gerecht, wo dieser wie in seiner Alceste mit den griechischen Grossen hatte wetteifern wollen. Wenn aber dann Heinse in seinem Ardinghello jene Wieland'sche Sinnlichkeit mit einem auf wirklichem Verständnis ruhenden Kunstenthusiasmus verband, so sehen wir doch, wie auch diese schrilleren Töne zur Harmonie der ganzen neuerwachten Griechenbegeisterung gehörten und beitrugen.

Und nun kommen die Grössten unter den Grossen, kommen Goethe und Schiller. Dort braucht es ja nur der Namen Iphigenie und Hermann und Dorothea, hier nur des Hinweises auf die antikisierenden Balladen und auf die Einführung der Schicksalsidee in den Wallenstein oder in die Jungfrau, um daran zu erinnern, was die Alten hier für unsere Litteraturentwickelung gewesen sind. Das jahrhundertelange Wälzen der *exemplaria latina et graeca* hatte endlich diese herrliche Frucht getragen. Und in jenem feinsinnigsten Schillerischen Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung zeigt sich, wie sehr sich die beiden Freunde über ihr Verhältnis zu den Griechen auch bewusst zu werden bemüht waren. Wie können wir Modernen neben den Griechen, diesen nie veraltenden Mustern aller Poesie, bestehen? und wie kann ich, Friedrich Schiller, neben Goethe, diese durch und durch naive und geniale, also griechische Natur, mich als gleichberechtigten Dichter stellen? das waren die Fragen, die sie beschäftigten; und wenn wir ihre Briefe lesen, so sehen wir, wie sehr sie sich in die griechische Poesie mit ihren „idealischen Masken“ und ihrer tragischen Analysis gerade auch theoretisch vertieften. Bei Schiller als Kantianer aber lag dem noch

ein tieferes zu Grunde, der Gedanke, dass „es keinen anderen Weg gebe, den Menschen vernünftig d. h. sittlich zu machen, als dass man denselben zuvor ästhetisch mache.“ Allein wir sehen an den beiden Freunden zugleich auch die Gefahr dieses Antikisierens. Auf Hermann und Dorothea folgt bei Goethe die Achilleis, auf Iphigenie, die ihnen nun „verteufelt“ human und modern erscheint, die natürliche Tochter, auf die nordische die klassische Walpurgisnacht, auf Gretchen Helena. Und Schiller, der soeben noch die Schicksalstragödie so modern menschlich gestaltet, im Notzwang der Begebenheiten das Schicksal gefunden hatte, macht in der Braut von Messina das Experiment einer Nachbildung des Ödipus *rex* und des griechischen Chores, die nur deshalb erträglich ist, weil sie vereinzelt blieb. Und doch hatten sie selbst in ihrer nächsten Umgebung mit dieser Art von Gräkomanie soeben die schlimmsten Erfahrungen gemacht. Ich meine die Romantiker, meine vor allem Friedrich Schlegel auf der einen, Hölderlin auf der anderen Seite.

Auf jenen, der in Winckelmanns Geist von den Schulen der griechischen Poesie gehandelt hatte, waren Schillers Xenien gemünzt:

> Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
> Bricht in der Gräcomanie gar noch ein hitziges aus.
> Griechheit, was war sie? Verstand und Mass und Klarheit! drum dächt' ich
> Etwas Geduld noch, ihr Herrn, eh ihr von Griechheit uns sprecht.
> Eine würdige Sache verfechtet ihr, nur mit Verstande,
> Bitt ich! dass sie zum Spott und zum Gelächter nicht wird!

Und bei Hölderlin sahen sie, wie die romantische Masslosigkeit auch eine so griechenbegeisterte Seele erfassen, sie mit unheilbarem Heimweh nach dem Lande der Griechen erfüllen und schliesslich das allzu zarte Gefäss zerbrechen konnte. Aber eben die Geschichte der romantischen Schule zeigt zugleich, wie sich diese moderne Subjektivität mit dem objektiv masshaltenden Geiste des klassischen Altertums auf die Dauer nicht befreunden konnte, wenn sie nicht Willens war, mit Hegel den Respekt vor dem Objektiven in sich aufzunehmen und so den romantischen Saus und Braus zu überwinden. So wandten sie sich von der Antike ab, dem Mittelalter zu. Wie sehr und warum jenes erstere, das zeigt die charakteristische Äusserung eines der besonnensten unter ihnen, Uhlands, der schreibt: „Was die klassischen Dichterwerke trotz meines eifrigen Lesens mir nicht geben konnten, weil sie mir zu klar, zu fertig dastunden, was ich in der neueren Poesie mit all ihrem rhetorischen Schmuck (d. h. bei Schiller) vermisste, das fand ich im Waltharilied,“ jenes Dunkelklare, von dem er ein andermal gesagt hat, dass es ihm „überall die bedeutendste Färbung sei.“

Doch damit sind wir schon an dem Ende einer Bewegung an- und über das Ende einer Bewegung hinausgekommen, deren Einfluss auf die Schule und auf die Auffassung ihrer Aufgabe wir nun erst des Weiteren kennen zu lernen haben, nachdem uns die Anfänge derselben in Hannover und Sachsen entgegengetreten sind.

9. Wie wir die Anfänge an die drei Namen Gesner, Ernesti und Heyne geknüpft haben, so könnten wir den Höhepunkt dieser Entwicke-

lung an Herder, Fr. A. Wolf und Wilhelm v. Humboldt zur Darstellung bringen. Herder ist freilich universalistisch genug, um ebenso das klassische wie das romantische Element in sich zu repräsentieren, bezw. das letztere zu präformieren. Aber wenn sein feingestimmtes Gefühl auch sämtlichen Stimmen der Völker im Lied gleich offen und zugänglich ist, so nimmt doch neben der hebräischen die Poesie Homers für ihn die Stelle einer ganz besonders hohen Offenbarung des Menschengeistes ein und so weist er ihr in seinem Pantheon der Weltlitteratur auch einen ganz hervorragenden Platz an. Und wie er sich rückwärts an den Debatten Winckelmanns und Lessings über den Laokoon beteiligt, so wird er nach vorwärts durch sein feines Verständnis für die Eigenart und Individualität der Völker und ihrer litterarischen Erzeugnisse ein Vorläufer jener grossen deutschen Übersetzer, unter denen J. H. Voss (1751—1826), auch einer dieser Neuhumanisten, mit seiner Übertragung des Homer noch heute obenan steht. Wie intim Herders Verhältnis zu dieser neuen Bewegung war, das zeigt am besten der Name der „Humanität“, den er ihr für das Beste, was er weiss und hat, entnimmt und den er ihr als dem Besten, was es nach seiner Meinung gibt, bleibend aufgedrückt hat. Herder war aber auch eine durchaus lehrhafte Natur, und so interessieren ihn auch die eigentlich pädagogischen Fragen, er greift mit seinen Ideen ein in das Schulwesen seiner Zeit und stellt ihm neue Ziele, indem er an dem bisher Geltenden die Absicht und die Methode kritisiert und verwirft. In dem „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ denkt er an ein Buch zur menschlichen und christlichen Bildung und entwirft den Plan zu einer Schule in Riga, die „den menschlich wilden Emil des Rousseau zum Nationalkinde Lieflands machen“ soll; denn Rousseau ist ihm durch Kant in Königsberg bekannt und durch diesen ist er für jenen begeistert worden. Diese Schule ist eine Realschule; Natur, Geschichte, Abstraktion sind die Namen für die drei Klassen derselben; „Sinn und Gefühl ist das Instrument der ersten; Phantasie der anderen, und gleichsam Gesicht der Seele; Vernunft der dritten und gleichsam Betrachtung des Geistes.“ Und nun Sprachen! „Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinschulen und Realschulen,“ sagt dieser deutsche Prophet; „diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. Man muss also stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles. Das ist also gewiss, dass a) keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernet; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernet; b) dass keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann; in der meinigen ist's. Wer gar nicht nötig hätte, Latein zu lernen, hätte Stunden genug, in dem was gezeigt ist und gezeigt werden soll; c) dass keine gut ist, wo sie nicht wie eine lebendige Sprache gelernt wird. Man lobt das Kunststück, eine Grammatik, als Grammatik, als Logik und Charakteristik des mensch-

lichen Geistes zu lernen; schön! Sie ist's und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide. . . Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen, hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik." Also mit der Muttersprache ist anzufangen, darauf folgt das Französische; und dann erst das Lateinische, wobei man „zwar nicht mit Sprechen, aber mit lebendigem Lesen anfange." Aber „nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie der ersten antiken Sprache recht einzuprägen." Dann kommen Livius und Cicero und Sallust und Curtius, „was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt! denn dies wenigstens nicht Hauptzweck! aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben." Endlich die Dichter: hier ist „das grösste Feld antike Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen, zu geben. Hier keine Nacheiferungen, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung." Griechisch endlich ist das unter den Antiken, was Französisch unter den Modernen ist. „Auch der blosse Theologe fängt nicht mit dem Lateinischen Testament und der Hällischen Grammatik an, sondern mit einer reellen Grammatik, und so gleich mit Lesen des Herodots, Xenophons, Lucians und Homers. Hier ist die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst und Weisheit. Welcher Jüngling wird hier nicht, der die Lateinische Sprache durchschmeckt, höher atmen und sich in Elysium dünken!" So setzt Herder das Griechische über das Lateinische, obgeich er dieses vorangehen lässt und ausdrücklich den Beginn mit dem Griechischen verwirft. „Aus Griechenland ist der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europas, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben." Und darum sind sie der Nachahmung wert, diese Griechen mit ihrem feinen poetischen Sinn, deren schönes Ideal ein Abglanz der Natur ist. Aber „ehe wir sie nachahmen, müssen wir sie erst kennen; und da genügen ihm die Gesner, Ernesti und Klotz doch nicht als „die Schutzengel der griechischen Litteratur in Deutschland", die uns zeigen, wie die Griechen von Deutschen zu studieren sind. „Studieren heisst freilich zuerst den Wortverstand erforschen; man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern, und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land und Genie gegen Genie zu halten." Dafür bedarf es eines Mannes, „der uns das Geheimnis der schönen Wissenschaften so aus den Griechen aufschlösse, als Baumgarten es aus den Lateinern zu eröffnen anfing"; und bedarf es der Übersetzer, „die nicht bloss ihren Autor studierten, um den Sinn der Urschrift in unsere Sprache zu übertragen, sondern auch seinen unterscheidenden Ton fänden, seinen herrschenden Charakter, sein Genie und die Natur seiner Dichtungsart richtig ausdrückten", und bedarf es vor allem eines Übersetzers für

Homer, der ihn uns zeigt, „wie er ist und was er für uns sein kann“; und dazu bedarf es endlich „eines deutschen Winckelmanns, der uns den Tempel der Griechischen Weisheit und Dichtkunst so eröffne, als jener den Künstlern das Geheimnis der Griechen von ferne gezeigt.“ Was Herder in seiner Griechenbegeisterung hier in den Fragmenten über die neuere deutsche Litteratur gefordert, das haben die Voss und die Fr. Schlegel gewollt und in den Grenzen ihrer Kraft verwirklicht. Indem er aber der schmeichelnden Überschätzung ein Ende macht, als ob Bodmer oder Klopstock der Homer der Deutschen, Gessner ein Theokrit, die Karschin eine Sappho wäre, wirft er hier und ebenso wieder in den Briefen zur Beförderung der Humanität die Frage auf: wozu lesen wir die Griechen? Nicht um sie nachzuahmen, ist seine Antwort; gerade von den „elenden Nachahmern der Griechen“ will er uns befreien; sondern dass wir „den zarten Keim der Humanität, der in ihren Schriften wie in ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen; wer in Homer, ja in allen Schriftstellern von echt griechischem Geist bis zu Plutarch und Plotin herab, bloss Griechisch lernet, oder irgend eine Wissenschaft in ihnen bloss und allein mit nordischem Fleisse verfolgt, ohne den Geist ihrer Komposition, diese feine Blüte, mit innerer Zustimmung seines Herzens zu bemerken, der könnte, dünkt mich, an ihrer Statt Sinesen oder Mongolen lesen.“ „Die Lateinische Sprache hat unsere Bildung Jahrhunderte durch gefesselt“, die Welt der Griechen soll uns frei, soll uns zu Menschen machen, im Griechentum finden wir das wahre Mittel zur Beförderung der Humanität.

Und nun wurde der Mann, der dem Altertum so voll neuen und feinen Verständnisses gegenüber stand, Ephorus des Gymnasiums und der Schulen in Weimar und erhielt damit Gelegenheit, seine reformatorischen Ideen und neuen Gedanken in die Wirklichkeit der Schule einzuführen. Im 30. Band der Suphan'schen Herderausgabe haben wir die Aktenstücke zu dieser seiner schulamtlichen Thätigkeit erhalten. Sie zeigen uns, wie besonnen er zu Werke ging, wie pietätvoll er gegen das Bestehende war und wie er doch an den Idealen seiner Jugend ebenso wie an der Griechenbegeisterung seiner Mannesjahre festhielt. Als es sich 1785 um eine Reform des Gymnasiums handelte, erklärte er, dass es bisher darauf angelegt gewesen sei, „jeder für alle Nichtstudierende nützlichen und notwendigen Kenntnis Thür und Thor zu versperren und sie dagegen mit unnützen Dingen oder mit dem Besten in der schlechtesten Methode zu martern“, und daher verlangt er, dass künftig in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmässiger Ordnung werde, und erst von da ab das eigentliche Gymnasium, gleichfalls in zweckmässiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebaut werde; und ausdrücklich beruft er sich für diese Zweiteilung auf Gesner, der ja einige Zeit Konrektor in Weimar gewesen war. Zeigt er sich in den Instruktionen für die Lehrer voll Interesse und Verständnis für die realen Fächer, so liegt ihm doch vor allem daran, dass die Schüler für die Alten und insonderheit für die Griechen als Meister in allen Gattungen des Vortrags eine „Liebe aus Über-

zeugung gewinnen"; und wenn er auch an der Sitte Neutestamentlicher Lektüre festhält, so will er sie doch durch die Gesner'sche Chrestomathie und durch Stücke aus Homer ergänzen und sie überdies dazu benützen, „den Verstand des Jünglings zu gewöhnen, die Bibel als ein an sich selbst verständliches Buch zu lesen und zu gebrauchen." Ganz besonders aber tritt in einzelnen seiner Schulreden z. B. „vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien" seine hohe Meinung von den *literae humaniores* oder *studia humanitatis* zu Tage; denn in ihnen ist alles beschlossen, „was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an anderen, der Wirkung auf andere zum Nutzen der gesamten Menschheit, kurz alles, was uns über das Tier erhebt und die sein lehrt, die wir sein sollen, ausbildet und befördert." Das wichtigste Stück ist dabei die Sprache; in der Ausbildung dieses edelsten Werkzeuges, um mit anderen Menschen zusammen zu leben und auf sie zu wirken, haben es die Alten allen andern Nationen der Welt zuvorgethan, und daher sollen wir sie und „an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Ründe und Harmonie, ihre Kürze und ihren Reichtum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrags, insonderheit in frühen Jahren, unablässig studieren. Dies thun wir nicht nur, um Latein schreiben zu können, wiewohl auch dieses ein rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck ist (!), sondern nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen, gesetzt dass wir auch in der Sprache der Hottentotten schreiben müssten. Denn auch in der Hottentotten-Sprache würde man gar bald den erkennen, der aus dem Kastalischen Quell der Griechischen Musen getrunken oder seinen Ausdruck zur Bestimmtheit und Würde der Römischen Schriftsteller gebildet hat. Er möge nachher Briefe oder Akten, Predigten oder Quittungen zu schreiben haben, nie wird er sich undeutsch und unvernünftig, hinkend, lahm, unverständlich, ohne Zusammenhang oder schielend ausdrücken, nie seine Schreibart mit unnützen Tautologien durchweben und wenn er es einer sinnlosen Mode wegen thun muss, geniesset er wenigstens des inneren Glücks, dass er die unvernünftige Thorheit einsiehet und sie verachtet. Der Sinn der Humanität, d. h. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung ist ihm aufgeschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben: er sucht nach diesen Grazien der menschlichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er sie finde, er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen Sitten ausdrücken lernen; kurz er wird ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im kleinsten und grössesten zeigen. So die *humaniora* in alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anderes als die *galantiora* nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen *galantioribus* mancher soweit kommt, dass er sogar seine Sprache vergisst und weder grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben

weiss, geschweige, dass in seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre.“

Ist hier das Programm des Neuhumanismus im Gegensatz sowohl zum alten Humanismus, dem freilich noch eine platonische Reverenz gemacht wird, als zum Ideal des *galant homme* klar und präzis formuliert, so klingt uns aus der Rede „*Vitae non scholae discendum*“ ein allgemeiner pädagogischer Gedanke entgegen, der uns bei Pestalozzi begegnen wird und Herders Beziehung zu diesem erkennen lässt. Was heisst dem Leben lernen? fragt er und führt dies darauf zurück, „dass man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heisst, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, dass man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit im Leben werde. Hiedurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehört. . . Vielmehr übe und bilde alle deine Seel- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus; so lernst du dem Leben.“ Wie sich dieser Gedanke einer formalen Bildung, einer Entwickelung der Kraft überhaupt mit dem der humanen Bildung verknüpft, zeigt sich hier deutlich; und für Herder verbindet sich damit natürlich noch als Drittes die Herausarbeitung der Individualität. Mit all' dem hat aber doch er als erster das neue Bildungsideal in voller Klarheit entwickelt: es ist das klassische, aber es stammt in seiner Formulierung von Herder, und darum steckt ein romantisches Element doch auch mit darin.

Hat Herder so vielleicht als erster die Bedeutung dieser neuen Auffassung der Alten für die Menschenbildung in ihrem ganzen Umfang erfasst und begriffen und sie auch alsbald in seiner schulamtlichen Thätigkeit der Jugenderziehung zu gute kommen lassen, so kam nun der esoterische Vertreter der *studia humaniora*, der sie auf ihre Höhe hob und von ihr herab auch der Schule nicht vergass. Das war Friedrich August Wolf (1759—1824), der sich am 8. April 1777 in Göttingen als erster *studiosus philologiae* immatrikulieren liess und damit der neuen freien Stellung dieses Studiums, vor allem der Theologie gegenüber, mit der es bis dahin mindestens in fortdauernder Personalunion verblieben war, den prägnantesten und kühnsten Ausdruck gab; selbst Heyne glaubte ihn noch vor diesem Wagnis warnen zu sollen. Es war ein glücklicher Griff des Freiherrn von Zedlitz und beweist, dass es diesem Philanthropinisten doch nicht an feinem Verständnis für das Kommen eines anderen Neuen fehlte, als er 1783 den jungen Philologen aus Osterode nach Halle berief, damit er hier tüchtige Gymnasiallehrer heranbilde. 1777 hatte Zedlitz, den man darum keinen „Dilettanten“ zu schelten braucht, nach dem Muster des Philanthropins in Dessau ein Erziehungsinstitut in Halle eingerichtet, um an demselben Lehrer heranbilden zu lassen, und hatte dafür 1779 Trapp gewonnen; dieser aber hatte sich der Aufgabe nicht gewachsen gezeigt und 1783 Halle wieder verlassen. Nun kam Wolf, aber nicht um dieses pädagogische Seminar weiter zu führen, sondern um — Philologie zu leh-

ren. Und ihr Meister, der Schöpfer der Altertumswissenschaft im modernen Sinn des Worts ist er dann auch hier geworden. Halle gehört Wolfs grosse Zeit an: bis zu der jähen Unterbrechung, der Aufhebung der Universität durch den Sieger von Jena im Jahre 1806 blieb er der Friedrichs-Universität treu und leistete als Mann der Wissenschaft und als Lehrer hier sein bestes. 1795 erschienen die *Prolegomena ad Homerum*, über deren Bedeutung reden Eulen nach Athen tragen hiesse; und 1807 zog seine „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert“ die Summe seiner Hallenser Lehrthätigkeit. Sie eröffnete eine mit Buttmann ins Leben gerufene Zeitschrift „Museum der Altertumswissenschaft“, die Goethe, „dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes“, gewidmet war. Das selbständige Recht dieser Wissenschaft wurde hier mit der Ursprünglichkeit und eigenartigen Entwicklung der beiden Völker begründet, mit deren Geistesschöpfungen sie sich zu beschäftigen habe; so ist sie der Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten, die uns mit ihren Handlungen, Zuständen und Schicksalen, mit ihrer Kultur, ihrer Sprache, Religion, Sitte, Kunst und Wissenschaft, ihrem Nationalcharakter und Denkart bekannt machen und die uns in erster Linie durch ihre Sprachdenkmale, aber auch durch sonstige Überbleibsel in Stein und Erz vermittelt sind. Und darum sei das Ziel „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Betrachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht“; ihr Wert aber bestehe in der „Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äusseren Menschen“. Es war dasselbe, was der gelegentlich so übel von ihm behandelte Herder ähnlich so bereits formuliert hatte, nur dass es hier im Munde eines Meisters vom Fach, der für diese „Kenntnis der altertümlichen Menschheit“ im einzelnen so Grosses leistete, doch noch wirkungsvoller und klarer klang.

Und diese Wirkung strömte vor allem in seinen auf die verschiedensten Gebiete dieser von ihm umschriebenen Wissenschaft sich erstreckenden Vorlesungen auf die Hörer aus, die den Eindruck von ihm gewannen, als ob ein eben von der Agora Gekommener zu ihnen rede und auf die er am meisten dadurch Einfluss gewann, dass er nicht eine Menge einzelner Kenntnisse ihnen fertig mitteilte, sondern sie zur Erwerbung eigener Einsicht reizte und anleitete und so den wissenschaftlichen Geist in ihnen weckte. Und für diese seine Hörer schuf er schon 1787 das philologische Seminar in der Absicht, „die Scheidung der Kenntnisse des künftigen Predigers und Schulmanns mehr zu bewirken, dem Lande tüchtige Subjekte zu den zu besetzenden Schulstellen zu ziehen und sie hiezu in der Kunst der Methode und Vortragsart der Sachen praktisch zu üben.“ Nachdem eine Differenz darüber, wie weit auch Anweisungen zum Unterrichten damit verbunden sein sollten, rasch behoben war, ist noch unter Zedlitz dieses im wesentlichen rein philologisch-wissenschaftliche Seminar zur Wirklichkeit geworden, da über die Hauptsache, die Notwendigkeit einer Trennung des Schulstands vom Predigerstande und einer gehörigen Vorbereitung zum

Schulamt, beide einverstanden waren und der „Dilettant“ Zedlitz doch zu würdigen wusste, was für eine auch pädagogisch wertvolle Acquisition er an diesem gelehrten Philologen gemacht hatte. Denn dass man, um gut unterrichten zu können, etwas Rechtes gelernt haben und wissen müsse, darin freilich hatte Wolf den dilettantischen Versuchen eines Trapp gegenüber durchaus recht. Dagegen verstehen wir ganz wohl, dass er sich nur ungern dazu hergab, über Anlagen, Fleiss, Fortschritte und Betragen seiner Seminaristen an das Oberschulkollegium zu berichten; denn auch „durch die Rücksicht auf die künftige Wahl und Anstellung der Lehrer“ war diese Forderung nicht „wohl begründet“, wie Schrader meint, sondern widersprach doch einigermassen der freien Auffassung von akademischem Lernen und Leben.

So wenig Sympathie Wolf für die pädagogische Seite seines philologischen Seminars hatte und so ablehnend er sich gegen die Pädagogik als gegen eine Wissenschaft zu verhalten schien, in der „ungezogene Schriftsteller über Erziehung und ungelehrte über die Kunst zu lehren Anweisungen geben wollen“, so hat er doch in Halle selbst zweimal unter dem Titel *„Consilia Scholastica“* über Pädagogik gelesen und sich auch durch Gutachten und Ratschläge aller Art praktisch an den Fragen der Lehrerbildung und der Hebung der höheren Schulen beteiligt. Dies freilich vor allem erst in Berlin, wo er von 1808 an die zweite weniger glückliche und erfolgreiche Periode seines Wirkens als Mitglied der Akademie und in freier Stellung zur Universität verlebte. Es war ja nur natürlich, dass dieser Vertreter der Altertumswissenschaft im neuen Stil bemüht war, auch in den preussischen Gymnasien seine Anschauungen zur Geltung zu bringen. Am besten geschah dies freilich durch die Lehrer, die er und die bald auch Schüler von ihm in seinem Sinn heranbildeten; aber es waren doch auch eine Reihe von Änderungen im Organismus der Schule selbst notwendig, um diese neuhumanistischen Philologen wirken und sich ausleben zu lassen. Wie dachte Wolf darüber?

An die Spitze stelle ich die 6 Punkte seiner „allgemeinen Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland“: 1) „Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichsten in allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört. 2) Besitze die Kunst, anderen deinen Geist mitzuteilen, sie auf allerlei Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen, doch so, dass sie durch Widerspruch nie andere beleidigen, und wisse ihnen gediegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen. 3) Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Kollisionen entstehen, die grössere Liebe zu den letzteren. 4) Sei ein moralisch höchst vollkommener Mensch, ohne alle Launen und von der leichtesten und zu jeder Zeit bereitwilligsten Thätigkeit. 5) Sei immer gesund, und versteh es, wo und wann es nötig, leidenschaftlich zu hungern. 6) Mache auf keine Achtung der Menschen und auf keine Dankbarkeit Anspruch, und verachte dafür hinwiederum allen Beifall derer, die dich verkennen.“ Trotz dieser halb ironischen und ganz idealen Auffassung des Lehrerberufs verlangt er vom Staat Aufwendung grösserer

Mittel, um den Lehrern eine sorgenfreie Existenz zu schaffen. Was dann den Unterricht anlangt, so scheidet er scharf zwischen Schule und Universität; erst auf dieser darf derselbe wissenschaftlich, auf der Schule muss er „vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch" sein. Denn der Zweck dieses letzteren ist, „dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen". Als Unterrichtsgegenstände bezeichnet er neben dem Elementarunterricht für die höheren Schulen die alten Sprachen, Geschichte, Geographie, die Anfangsgründe der Mathematik, Religionslehre, Naturhistorie nebst ersten allgemeinen Begriffen der Physik und vielleicht auch der Chemie. Als die angemessenste Übung für das jugendliche Alter aber erscheint ihm das Studium der alten Sprachen; denn dieses fordert und befördert die Ausbildung der Gedächtniskraft, gibt dem Verstand mancherlei Vorübungen zu höheren Anstrengungen, bildet einen reinen Geschmack und eine richtige Beurteilung, gewöhnt zu liberaler Gesinnung und versieht den Verstand mit den Materialien, die der Jüngling hernach wissenschaftlich verarbeiten soll. Dabei dachte er eine Zeitlang daran, dass das Sprachstudium mit dem Griechischen begonnen werden könne, wovon er sich „eine hohe Förderung der deutschen Nationalkultur träumte"; aber davon kam er, wenigstens für öffentliche Schulen, bald wieder zurück. Denn er fand, dass wir, wenn wir dem Deutschen das Latein folgen lassen — „ja nicht Französisch vorher!" fügt er ausdrücklich hinzu — und dann das Griechische, mehr stufenweise fortschreiten, da sich das Latein als ein Mittelglied zwischen älteren und neueren Sprachen darstelle. Das Griechische aber könnte als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiss in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden. Getrieben aber muss das Lateinische soweit werden, „dass der Abgehende jeden Schriftsteller von mittelmässiger Schwierigkeit, nach einiger Präparation, wenigstens dem völligen Wortverstande nach erklären, einen mündlichen Vortrag verstehen und ohne grammatische Fehler in dieser Sprache schreiben könne." Damit ist ein Ziel festgelegt worden, von dem abzuweichen unsere Gymnasien seither weder als nötig noch als rätlich erkannt 'haben. Sehr nüchtern bemerkt dabei dieser treffliche Latinist, dass es zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben nur sehr wenige bringen werden; „nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solche Forderung selbst zu erfüllen vermögen." Griechisch aber lernt sich heutzutage ohnehin nicht schreiben; daher begnüge man sich zur Einübung der Grammatik in Tertia und Sekunda nur kurze Sätze als Exemplifikation für Formen und syntaktische Redeweisen schreiben zu lassen, nie aber etwas, was auf Stil-Farbe Anspruch machen soll. Auch über die Lektüre und Auswahl der Klassiker gibt er Anweisungen und empfiehlt nicht zu viel und zu rasch zu lesen; jederzeit aber solle es ein Ganzes sein, damit die Schüler Übersicht über das Ganze einer geschichtlichen Darstellung, eines Epos oder Dramas gewinnen; und wenn dazu die Zeit nicht reiche, so möge man ihnen eine geschickte Übersetzung in die Hand geben. In grösseren Anstalten hält er

über der Prima eine Selekta für wünschenswert für Vorgerücktere und namentlich für solche, die sich Philologie zu ihrem Hauptzweck bestimmt haben: mit ihnen soll mehr und soll Schwierigeres gelesen werden, sie sollen aber auch privatim arbeiten und „in unteren Klassen etwas mit unterrichten, unter Aufsicht und in eben dem Fache, worin sie sich einst auszuzeichnen gedenken.“ Damit drohte freilich die Schule zu einer einseitigen Philologenschule und — was er doch von der Universität hatte ferngehalten wissen wollen — zu einem pädagogischen Proseminar zu werden. Nicht uninteressant ist der von ihm für obere Klassen entworfene Lektionsplan, worin er für die beständig fortgehenden Lektionen 29 Stunden bestimmt und zwar für Deutsch- und Latein-Schreiben 3, Deutsch- und Latein-Deklamieren 1, Griechische Poeten 2, Griechische Prosaisten 2, Griechische Grammatik 1, Lateinische Poeten 3, Lateinische Prosaisten 3, Lateinische Grammatik 1, Französisch 2, Hebräisch oder Englisch 2, Völkergeschichte 3, Allgemeine Litterargeschichte 1, Mathematik 3, Geographie 2 Stunden. Dazu kommen in jedem halben Jahr noch 3 supplementare Stunden, also z. B. römische Altertümer mit 2 und Vorbegriffe der Philosophie mit 1; Religion mit 2, Antiquitäten überhaupt mit 1; Neues Testament mit 2, Physik mit 1 Stunde. Wie er sich an den Verhandlungen über die Einrichtung der Abiturientenprüfung in Preussen beteiligt hat, werden wir noch hören. Doch ehe wir dieses Neue in der Praxis selbst entstehen sehen, müssen wir erst noch den Mann kennen lernen, der hiezu an leitender Stelle den Anstoss gab, und das war Wilhelm von Humboldt (1767—1835).

Die Bekanntschaft mit Wolf, welcher das neue und das alte Geistesleben mit einander vermittelte und zu dem Ende das letztere zum Gegenstand kritischer Durchforschung und geschichtlicher Erkenntnis machte, hat auch Humboldt zum Philologen gemacht, der in diesem vorzüglichsten Mittel vollendeter Menschenbildung auch für sich das Mittel zu vollendeter Selbstbildung erkannte. Und alsbald wurde der Schüler zum mitstrebenden Genossen: in der Darstellung der Altertumswissenschaft bekannte Wolf, wie viel er diesem *συμφιλολογοῦντι* verdanke; und wenn ich einerseits daran erinnere, dass Wolfs Schrift Goethe gewidmet war und andererseits der Beziehungen Humboldts zu Schiller gedenke, so schliesst sich damit erst der Kreis dieser grossen Vertreter und Förderer des neuen Bildungsideals und des Glaubens an dessen Verwirklichung durch die Griechen. Denn er konnte, um mit Haym zu reden, „ohne weder mit Wolf noch mit Schiller zu rivalisieren, zwischen beide in die Mitte treten; er konnte seine philologischen Studien für die Ästhetik, seine ästhetischen Ansichten für die Altertumswissenschaft fruchtbar machen;“ und als er eine Charakteristik des griechischen Dichtergeistes geben wollte, da floss ihm nicht diese, sondern ein ästhetischer Versuch über Goethes Hermann und Dorothea aus der Feder. So wurde er der feinsinnigste Kritiker, weil er durch Wolf ein so gründlicher Philologe und durch Schiller ein so philosophischer Ästhetiker geworden war. Und dass er alles Herrlichste und Beste, was sich unter dem Namen „Bildung“ zusammenfasst, in sich selber zur Blüte brachte, das verdankt er endlich noch seinem Aufenthalt in

Rom, wo „sich für unsere Ansicht das ganze Altertum in eins zusammenzieht und wo wir das, was wir bei den alten Dichtern, bei den alten Staatsverfassungen empfinden, mehr noch als zu empfinden, selbst anzuschauen glauben," in Rom, das „uns als das sinnlich-lebendige Bild von jenem idealisch angeschauten Altertum stehen geblieben ist," ja das noch mehr, das der Mittelpunkt der alten und der neuen Welt selbst ist. So wurde es für ihn „Eins mit den zwei grössten Zuständen, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet, dem klassischen Altertum und dem Emporwachsen moderner Grösse an der antiken." Und es ist vielleicht kein Zufall, dass er an diesem Mittelpunkt der Welt aus einem Philologen ein Linguist geworden ist.

Aber während er in Rom seine Selbstbildung im Sinne jener ästhetischen Erziehung Schillers vollendete, war der heimatliche Notstaat in Trümmer geschlagen worden, und nun im Unglück erwachte in ihm, der an der deutschen Sprache deutsch hatte empfinden und fühlen lernen, sein deutscher Patriotismus zu thatkräftiger Verwertung dessen, was er ganz individuell für sich erworben hatte, für sein Volk und seinen Staat. Er folgte dem Ruf seines Königs und übernahm 1809 die Direktion der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern.

Eine seltsame Verkettung der Umstände, dass der Verfasser der „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" den öffentlichen Unterricht organisieren sollte! Denn hier hatte es ja geheissen, dass öffentliche Erziehung ganz ausserhalb der Schranken zu liegen scheine, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten müsse; oder allgemeiner: dass der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings notwendigen Massregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und dass alles, was diese Absicht befördern kann, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. schlechterdings ausserhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege. Aber freilich — und das vergisst man ungerechterweise meistens — diese Schrift war 1792 erschienen und hatte einen 25-jährigen zum Verfasser, und jetzt war Humboldt ein Mann von 42 Jahren und an die Stelle des kosmopolitischen Ideals war für ihn wie für Fichte und soviele seiner Zeitgenossen das nationale, ein spezifisch preussisches Staatsideal getreten, wie es 12 Jahre nachher Hegel so energisch aus der Wirklichkeit heraus zum vernünftigen Staat gestalten sollte. An dieser Wirklichkeit hat in der kurzen Spanne Zeit, die ihm hiezu vergönnt war — es war kaum ein Jahr —, Humboldt mächtig mitgearbeitet. Mit der Organisation des preussischen Gymnasiums nach neuhumanistischen Zielen und Idealen ist sein Name aufs engste verknüpft; doch davon muss im Zusammenhang die Rede sein.

Ueber Herder s. vor allem den 30. Band der Suphan'schen Ausgabe; dazu Bd. 1, 4, 17 und Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt 1877/85. — Fr. A. Wolf, über Erziehung, Schule, Universität (*Consilia Scholastica*). Aus W.s litterarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte 1835. Von dems., Leben und Studien Fr. A. Wolfs, des Philologen 2 Bde. 1833 und Kleine Schriften in lat. und deutscher

Sprache von Fr. A. Wolf, herausgeg. durch G. Bernhardy II 1869. (Darstellung d. Altertumsw. S. 808 ff.). Schrader, a. a. O. Bd. I, S. 434—462. — R. Haym, Wilhelm v. Humboldt 1856. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere Unterrichtswesen in seiner Zeit 1889. Dove, Humboldt (Allg. Deutsche Biographie Bd. 13). Paulsen a. a. O.

10. Wir greifen zurück. Zedlitz war — bereits unter Friedrich Wilhelm II. — die Errichtung des Oberschulkollegiums und damit die Trennung der Schule von der Kirche, die Einführung des Abiturientenexamens und damit der erste Schritt zur Organisation eines einheitlichen preussischen Gymnasialunterrichts, und endlich die Errichtung des pädagogischen Seminars in Berlin durch Gedike und des philologischen Seminars in Halle durch Wolf und damit die Möglichkeit zur Heranbildung eines besonderen, pädagogisch und wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstandes gelungen. Aber nun kam eine böse Zeit: Zedlitz musste Wöllner Platz machen und sofort erschien dessen Religionsedikt, die Kriegserklärung gegen den bisher geltenden Geist der Aufklärung. Die Art, wie unter diesem Regiment Kant behandelt wurde, ist typisch. Dass dieser „betrügerische und intrigante Pfaffe", wie ihn Friedrich der Grosse genannt hatte, auch die begonnene freiere und höhere Entwickelung des Schulwesens zu hemmen versuchte, versteht sich von selbst; freilich blieb es teilweise beim blossen Hemmen-wollen; denn seiner Faulheit, die ihn als Mitglied des Oberschulkollegiums bei der Verhandlung über das Abiturientenexamen hatte schreiben lassen: „Ich möchte auch noch viel hübsches sagen, der Teufel führt aber den Schulboten her, ehe ich einmal die Hälfte gelesen habe," blieb er auch als Minister treu, und so behielten auch im Oberschulkollegium die Gedike und Meierotto als die kundigen und fleissigen Arbeiter den Haupteinfluss nach wie vor. Nach seiner Beseitigung unter Friedrich Wilhelm III. machte vor allem die Hebung des Schulwesens in den neuerworbenen polnischen Provinzen dem Oberschulkollegium zu schaffen und die 1801 verfügte Personalunion zwischen Oberschulkollegium und lutherischem Oberkonsistorium in der Person ihres Präsidenten bedeutete geradezu einen Schritt rückwärts auf dem unter Zedlitz eingeschlagenen Weg der Sonderung und Trennung. Und jedenfalls wurde zunächst nur verwaltet, ein Neues nicht geschaffen, was zum Teil auch damit zusammenhing, dass, als die Vertreter der Friederizianischen Reformen, Meierotto (1800) und Gedike (1803) starben, in dem Hallenser Niemeyer (1754—1828) kein Mann der neugestalteten Altertumswissenschaft und der neuerwachten Griechenbegeisterung an ihre Stelle trat. Seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (1796) zeigen ihn uns als einen wackeren und verständigen Eklektiker und erfahrenen Pädagogen, aber nicht als einen originellen und ideenreichen Kopf.

Erst das Unglück von Jena brachte nach dem tiefsten Fall den neuen Geist. Altenstein wies auf Wissenschaft und Kunst, Stein auf die Erziehung und Entwickelung von Kräften in der Jugend hin und schuf hiezu die dritte Sektion des Ministeriums des Innern, in der er — unglückseligerweise für die Zukunft! — die geistlichen und die Unterrichts-Angelegenheiten aufs neue verkoppelte. Nachdem Niemeyer, dem die Direktion zuerst angeboten wurde, abgelehnt hatte, übernahm Humboldt — schon nach Steins Sturz — dieselbe, wie bereits erzählt. Und als Ratgeber fand

er hier den ebenfalls noch von Stein berufenen Süvern vor, der von Wolf gebildet, von Gedike in die pädagogische Thätigkeit eingeführt nun eben der rechte Referent für Schulangelegenheiten unter Wilhelm von Humboldt sein sollte.

Und nun galt es also, hier am tiefsten Punkt den Hebel anzusetzen zur Erhebung Preussens von seinem Fall, Erziehung und Unterricht zu reformieren, um den Staat neu zu schaffen. Dass das nur im Sinne jener humanen Bildung geschehen könne, die wir langsam haben heranwachsen sehen, verstand sich für Humboldt von selbst: er hatte Jahrzehnte lang sich gebildet, nun durfte er den Staat bilden, und so kam aus diesem Bildungsstreben heraus durch ihn der Neuhumanismus in Preussen an die Reihe. Seine erste Sorge gehörte den Universitäten; war es schon kein Kleines, dass er das partikularistische Verbot, dass preussische Studenten keine anderen deutschen Hochschulen besuchen dürfen, aufhob und so die allgemeine Freizügigkeit deutscher Studenten durchsetzte, so gelang ihm ein noch viel Grösseres in der Gründung der Berliner Universität: um dadurch „einen neuen Eifer und neue Wärme in ganz Deutschland für das Wiederaufblühen des preussischen Staates zu erregen und ihm alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert, auf das Festeste zu verbinden, sollte hier in einem Zeitpunkt, wo ein Teil Deutschlands von Krieg verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht ward, der deutschen Wissenschaft eine kaum noch gehoffte Freistatt“ erstehen. Dass er dabei nicht den radikalen Forderungen Fichtes, sondern besonnen den die alten Formen beibehaltenden Vorschlägen Schleiermachers sich anschloss, war um so mehr ein Gewinn, als es ihm dabei doch gelang, neuen Wein in diese alten, nicht veralteten Schläuche zu giessen. Wolf selbst wurde gewonnen, der freilich „ein wenig in einer Art Müssiggang verwildert“ war und hinfort mehr nörgelnd als fördernd zur Seite stand; aber was er in Halle so gross begonnen, das wurde durch seine Schüler Heindorf, Bekker und Böckh in Berlin festgehalten und in seinem Geist weitergeführt. Nehmen wir dazu noch Schleiermacher, der nicht nur durch die mit Unrecht von Wolf verhöhnte Platonübersetzung, sondern vor allem auch durch seine Vorlesungen und feinen Abhandlungen zur griechischen Philosophie ein Pionier der neuen Richtung war und uns als Ethiker und Pädagoge noch begegnen wird; Niebuhr, der gleich im ersten Semester über römische Geschichte zu lesen begann, und endlich Savigny mit seiner „humanistischen Jurisprudenz“, und fügen dazu schon hier den wenige Jahre nachher berufenen Hegel mit seiner klassisch-objektiven Philosophie und einer Staatstheorie, bei der das schöne Standbild des antiken Staates einen schwarzweissen Anstrich bekommen sollte, so war es doch eine erlauchte Schar von Geistern im Dienste der neuen Bildung, die sich hier zusammenfand und für sie eintrat und wirkte. Und so wurde die neue Hochschule wirklich die Verkörperung des Gedankens von „der Solidarität des preussischen Staats und der geistigen Bildung, des Gedankens, dass die Kraft Preussens in der Kraft der Intelligenz ruhe.“

Natürlich mussten nun aber auch die Schulen, die für solche Uni-

versitätsstudien vorbereiteten, auf einen anderen Fuss gestellt werden. Ein neues Prüfungsreglement für Abiturienten wurde wenigstens vorbereitet und vor allem die Frage der Lehrerprüfung in die Hand genommen. Jeder Kandidat des höheren Schulamts musste sich nach Vollendung der Universitätsstudien bei der wissenschaftlichen Deputation der Sektion für den öffentlichen Unterricht prüfen lassen und durfte ohne ein von dieser ausgestelltes Zeugnis keinen Unterricht übernehmen, der Universitätsstudien erforderte. Wenn das nach Humboldts Ansicht nicht nur für den öffentlichen, sondern auch für den Unterricht an Privatanstalten gelten sollte, so sehen wir darin freilich die stärkste Abweichung von den Idealen seines Jugendversuchs über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates, aber eine Massregel, bei der das Recht deshalb auf seiner Seite war, weil sie notwendig war. Wurde aber dadurch das Patronatsrecht der Magistrate bei Stadtschulen stark beschränkt, so wollte er als idealen Ersatz dafür die Teilnahme der Bürgerschaft und Stadtobrigkeit am Schulwesen durch Einsetzung von Schulkommissionen erhöhen, welche sorgen sollten, „dass die höheren Orts getroffenen Anordnungen durch die den Lokalumständen angemessensten Mittel und auf die zweckmässigste Weise ausgeführt werden;“ und wenn er zu der Inspektion über die weiblichen Erziehungsanstalten achtbare und verständige Frauen aus der Stadt beiziehen wollte, so sieht man darin eine Unbefangenheit und Geistesfreiheit, wie sie freilich bei dem Verfasser der Aufsätze über den Geschlechtsunterschied und über männliche und weibliche Form nicht überraschen kann. Wer war aber jene wissenschaftliche Deputation, der die Lehrerprüfung zugewiesen werden sollte? Ebenfalls eine Schöpfung Humboldts, welche er anfangs allzu „metaphysisch“ gedacht, 1810 aber doch mit einer praktischen Instruktion versehen in Berlin, Breslau und Königsberg ins Leben gerufen hatte. Bestehen sollte sie aus Männern, „die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschliessen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können und ohne welche keine auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann.“ Ausgeschlossen werden also — es ist das für die humanistische Geistesart Humboldts überaus bezeichnend — die Theologen und die Naturwissenschafter. Ihre Aufgabe aber war neben der Lehrerprüfung: „die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfliessen und nach denen sie beurteilt werden müssen, unverrückt gegenwärtig zu halten und alle diejenigen Arbeiten der Sektion zu verrichten, welche eine freiere wissenschaftliche Musse erfordern und mitten unter den Zerstreuungen der laufenden Geschäfte nicht gedeihen können.“ Später sind aus dieser gross gedachten Deputation die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen geworden, denen als rudimentäres Gebilde bis in unsere Zeit hinein die Begutachtung der Abiturientenarbeiten verblieb!

Das Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts selbst erschien am 12. Juli 1810, noch ein Werk der Humboldt'schen

Schulverwaltung, obgleich dieser drei Wochen zuvor sein Amt niedergelegt hatte. Handelte es sich in demselben auch zunächst praktisch um Verhinderung der Anstellung von untauglichen Subjekten an den nicht staatlichen Schulen, so dachte Humboldt doch zugleich an ein Höheres und Idealeres: einmal fand er, es ehre das Bildungsgeschäft im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befasse, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müsse; und dann hoffte er, „es bilde sich mit der Zeit unter denen, die sich diesem Geschäft widmen und durch die öffentliche Approbation gleichsam einen geschlossenen Kreis ausmachen, ein Geist, der ohne Zunftgeist zu sein, eine feste und sichere zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe; es entstehe eine pädagogische Schule und eine pädagogische Genossenschaft; denn es sei wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar sei, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche die Schlechten von selbst entfernen, die Mittelmässigen heben und leiten und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln.“ Übrigens waren die Forderungen im einzelnen nicht bestimmt, sondern nur gesagt, dass die Kenntnisse, welche von den angehenden Schulmännern verlangt werden, philologische, historische und mathematische seien; jedoch sollte es keinem Kandidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern sich prüfen zu lassen. „Jedem vollständig oder auch nur teilweise Geprüften, hiess es dann zum Schluss, wird ein Zeugnis ausgestellt, das bestimmt aussagt, in welchen Fächern und vornehmlich in welchen der drei als Hauptgegenständen der Prüfung aufgestellten Fächern Stärke und Schwäche, und in welchem Verhältnis die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat; das auch den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts, dazu er sich eignen möchte, möglichst genau angibt.“ Damit war endlich die Trennung des Lehramts vom Predigerstande staatlich fixiert und vollzogen, zugleich aber eine neue Vermischung zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Tüchtigkeit durch jene unglückliche Bestimmung, dass auf dem Zeugnis die Stufe des Unterrichts zu bezeichnen sei, zu der sich der Kandidat eignen möchte, herbeigeführt; freilich war der wissenschaftlichen Deputation ein praktischer Pädagoge beigegeben und die Prüfung sollte sich zugleich auch auf die Lehrgeschicklichkeit beziehen; aber wo und wie sollte sich der Kandidat diese erworben haben? Das hatte Zedlitz doch richtig erkannt, als er in Halle ein pädagogisches Seminar haben wollte; Wolf hatte daraus ein philologisches gemacht; damit war nur für die wissenschaftliche Vorbildung gesorgt, das Examen aber bezog sich auch auf die pädagogische Seite: hierin lag ein Widerspruch, ein zu wenig dort oder ein zu viel hier. Oder galt stillschweigend der Grundsatz, dass der beste Philologe auch der beste Lehrer sei? das war ja nur wieder ein Dogma, kaum verschieden von dem bis dahin geltenden, dass jeder Theologe als solcher auch zum Lehramt befähigt sei.

Doch wie sich das alles weiter entwickelte, werden wir später sehen; hier handelte es sich nur um die von Humboldt ins Leben gerufenen Re-

formen. Er durfte es bei seinem Rücktritt rühmen, dass durch die getroffenen Massregeln ein neuer reger Eifer für das Schul- und Unterrichtswesen geweckt und belebt worden sei und durfte hoffen, dass man in Preussen auf dem begonnenen Wege weiterschreiten werde; auch dass im einzelnen z. B. in Königsberg die gelehrten Schulen wirkliche Verbesserungen erhalten haben, konnte er konstatieren. Vorwegnehmen können wir, dass sich jene Hoffnung erfüllt hat, dass aber im Tempo wie in der Feinheit der Ausführung das Fehlen des Humboldt'schen Geistes sich doch vielfach bemerkbar machte. Wie ein Silberblick des deutschen Geisteslebens erscheint uns heute diese kurze Spanne Humboldt'scher Unterrichtsverwaltung, als ob damals für Preussen ein Perikleisches Zeitalter habe anbrechen wollen.

Das Material zu diesem Paragraphen liegt durchaus fertig vor in dem schon erwähnten Werk von K. Varrentrapp, Johannes Schulze; derselbe, 2 Schreiben W. von Humboldts an Altenstein und Hardenberg (in d. histor. Ztschr. Bd. 29, 1890). Briefe von W. v. Humboldt an G. H. L. Nicolovius, herausgeg. v. Haym 1894. cfr. auch Haym, Humboldt und Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen 1875; endlich den Artikel „Süvern" von Dilthey, im 37. Band der Allg. D. Biographie.

11. Eine doppelte Frage erhebt sich hier: 1. wie stand es denn bei diesen preussischen Reformen mit der Volksschule? und 2. wie verhielt sich zu der von der Wissenschaft ausgegangenen und von den Gebildetsten des Volkes getragenen Bewegung des Neuhumanismus die pädagogische Theorie? Nicht bloss auf die erste, sondern so verwunderlich und paradox dies auch auf den ersten Blick klingen mag, auch auf die zweite gibt der eine Name Pestalozzi (1746—1827) Antwort. Man geht in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens meist mit einer Achtungsverbeugung an ihm vorüber. Sehr mit Recht, wenn man nur auf die sichtbaren und thatsächlichen Zusammenhänge sieht; denn es ist eine Schande, aber es ist wahr, die höheren Schulen haben sich um dieses grösste pädagogische Genie, das je gelebt hat, fast gar nicht gekümmert. Sehr mit Unrecht dagegen, wenn man bedenkt, was sein sollte und wenn man den mehr unsichtbar laufenden unterirdischen Verbindungsfäden nachgeht, die gar oft verknüpfen, was gar nicht mit einander verknüpft sein will. Ihn jammerte seines Volkes, das ist der Ausgangspunkt für die Pädagogik Pestalozzis; so wurde er ein Sozialist mit einem Herzen voll Liebe und Hilfsbereitschaft, und als das einzige Mittel zu helfen erschien ihm eine Volkserziehung von unten und von innen heraus, bei der es galt die gebundenen Kräfte zur Selbsthilfe zu entfesseln und zu entwickeln. Wie er dazu kam, erklären seine Lebensschicksale unter der Voraussetzung jener genialen Naturanlage, die ihn zum grössten Reformator der Erziehung prädestiniert hatte. Am 12. Januar 1746 in Zürich geboren verlor er frühe schon den Vater, und so erzog ihn seine treffliche Mutter, wofür ihr der Sohn später durch seine Betonung der Elementarerziehung durch die Mutter in der Ruhe der Familienstube das schönste Dankesdenkmal gesetzt hat. Aber es war doch nur eine weibliche Erziehung, die starke Hand des Vaters fehlte, das zeigt sich im späteren Leben Pestalozzis: männliche Kraft und Klarheit gehen ihm ab. Schon in der Schule trat das zu Tage: voll Gefühl, auch voll Talent ist er doch unpraktisch, unge-

wandt, zerstreut und träumerisch, und darum ungleich in seinen Leistungen; hat er doch nie orthographisch schreiben gelernt. Übrigens fiel seine Schulzeit in eine günstige Periode: das Züricher *Collegium humanitatis* gehörte zu den Gymnasien, auf denen sich das Nahen eines neuen Geistes spüren liess, Männer wie Bodmer und Breitinger wirkten ethisch und intellektuell anregend auf die jungen Leute. Zuerst wollte Pestalozzi Theologie studieren, aber in einem Kreis von Freunden, die in Klopstock'scher Weise sentimental für Wahrheit und Freiheit schwärmten und als junge Republikaner alsbald auch praktisch den Unterdrückern des Volkes entgegentraten, fasste er den Plan, als Advokat dem Volke Rettung und Hilfe zu bringen; Rousseau's Schriften waren für diesen Feuergeist der rechte Brennstoff. Doch eine frühe Heirat liess ihn nochmals den Beruf wechseln, er wurde Landwirt, aber unpraktisch wie er war, litt er auf seinem Gute, dem Neuhof, Schiffbruch. Da brachte ihm die Notwendigkeit, sein Söhnchen zu erziehen, seinen wahren Beruf zum Bewusstsein, und zugleich schärfte sich inmitten eigener Not sein Blick für die Not des Volkes und er entdeckte und erkannte das Mittel zur Hilfe darin, die jedem Menschen von Natur innewohnenden Kräfte zu entwickeln, zu beleben, zu entbinden, damit er sich selbst helfen könne. Alsbald begann er mit 50 Kindern eine Armenschule, er wollte mit ihnen im Sommer sein Gut bebauen, im Winter Baumwolle bearbeiten, und während der Arbeit und durch sie sollten dann die religiösen, ethischen und intellektuellen Kräfte geübt und die Kinder stark gemacht werden, um die Pflicht in ihrem ganzen Umfang über den Hang in allen seinen Richtungen herrschend zu machen; die Liebe aber sollte der *spiritus familiaris* der Anstalt werden. Doch auch das misslang, 1780 musste er die Schule auflösen, es schien, als sei ihm nicht zu helfen. Da schrieb er sein erstes pädagogisches Glaubensbekenntnis, die aphoristisch gehaltenen „Abendstunden eines Einsiedlers", worin ebenso die Ähnlichkeit wie der Unterschied von Rousseau bemerkenswert ist: es war auch ein Naturevangelium, aber das Wesen der Natur war vertieft, verinnerlicht, und ein warmer religiöser Ton klang durch das Ganze, der dem Franzosen durchaus fehlte. Und nun that er den glücklichen Griff mit Lienhard und Gertrud, dieser Geschichte einer Mutter. Weil die Volkserziehung das einzige Mittel ist, um dem armen Volk aufzuhelfen, und weil diese Erziehung an allen Ecken und Enden und von der Wiege auf beginnen muss, deshalb wendet sich Pestalozzi an die Mütter und legt die Bildung des Volkes in ihre Hand. Denn nur sie schaffen rechte Erziehungsstätten, Wohnstuben, worin der wahre Hausgeist waltet und wirkt, und erheben dieselben zum Heiligtum; dabei gleichen sie der Sonne Gottes, die vom Morgen bis zum Abend ihre Bahn geht: dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte und dein Ohr hört ihren Lauf nicht; aber bei ihrem Untergang weisst du, dass sie wieder aufsteht und fortwirkt, die Erde zu erwärmen, bis ihre Früchte reif sind. Das Buch wirkte ganz gewaltig; dagegen erreichten die lehrhaften Fortsetzungen, welche nach seinem Sinn Lehrbücher zum Gebrauch in der allgemeinen Realschule der Menschheit, in ihrer Wohnstube sein sollten, den Erfolg jener einfachen Geschichte bei weitem nicht. Doch

der in ihnen entwickelte Gedanke, dass erst Familie und Schule und Kirche und Staat zusammen die rechte Volksbildung und ein veredeltes Volksleben zu schaffen vermögen, blieb unverloren.

Da kam unter der Einwirkung der französischen Revolution auch für die Schweiz eine neue Zeit, deren sie um so mehr bedurfte, als ihr die Gewaltmittel des aufgeklärten Despotismus nicht zu gute gekommen waren und in diesen oligarchisch regierten Kantonen gerade auch die Schulzustände tief im argen lagen. Darum traf es sich gut, dass Pestalozzi, der mit dem Entschluss: Ich will Schulmeister werden! dem Ministerium seine Dienste zur Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niedere Volk anbot, in Stapfer den richtigen Unterrichtsminister dieser verjüngten helvetischen Republik fand. Im Erziehungshaus der durch die Revolution zu Waisen gewordenen Niederwaldner Kinder zu Stanz durfte er zeigen, wie die auch in diesen ärmsten und vernachlässigtsten Kindern liegende Summe von physischen, geistigen und moralischen Kräften geweckt werden könne, um sie so zur Befriedigung der wesentlichsten Bedürfnisse ihres Daseins selbst tauglich zu machen, und durfte er weiter zeigen, wie sich die Vorzüge der häuslichen Erziehung, das Heil der Wohnstube auch auf eine solche öffentliche Anstalt übertragen lasse. So ging er denn ans Werk, erst die Macht der Liebe auf die Kinder wirken zu lassen, wie die Frühlingssonne auf erstarrten Winterboden, und dann den bessern Sinn in ihnen anzuregen, wobei er das Lernen nur als Mittel, als Übung ihrer Seelenkräfte, der Aufmerksamkeit, Bedachtsamkeit und Erinnerungskraft schätzte. Auch dieses Unternehmen war von kurzem Bestand, es scheiterte vor allem an den politischen Verhältnissen; aber Stapfer glaubte dennoch an Pestalozzi und überwies ihm die Hintersassenschule zu Burgdorf, von der Pestalozzi selbst gesagt hat, sie sei der Baum geworden, dessen Äste sich über den Erdkreis ausbreiteten. Schon im nächsten Jahr konnte er im Schloss zu Burgdorf eine eigentliche Erziehungsanstalt für den Mittelstand und ein Schulmeisterseminar eröffnen und überdies eine Anzahl armer Kinder aufnehmen; denn seine Sache machte Aufsehen und so fand er von verschiedenen Seiten reichliche Unterstützung. Er aber lernte hier — das war für den unpraktischen Mann das Schwerste — unterrichten und konnte nun erst seine zu Stanz begonnene Methode ausbilden und methodisch gestalten. Dabei klingt es freilich übel, wenn er das Wort eines Besuchers acceptiert: *vous voulez mécaniser l'éducation!* es hiesse besser: psychologisieren; denn er suchte die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolge zu bringen, da er erkannte, dass die Kunst der Erziehung wesentlich auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kind einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner jeweils entwickelten Kraft beruhe. Und nun erschien 1801 auch zugleich die Darlegung seines Verfahrens in der bedeutendsten seiner pädagogischen Schriften: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.“ Mit Ungestüm greift er hier die Gebrechen des bisherigen Unterrichtswesens an, das für das grosse Allgemeine und speziell für die unterste Volksklasse gar nichts tauge. Trefflich ist das Bild, das er zur Schilderung desselben

braucht und in dem sich der soziale Geist Pestalozzis ebenso wie seine organische Auffassung vom Ganzen des Erziehungswesens charakteristisch zum Ausdruck bringt. „Es kam mir wie ein grosses Haus vor, sagt er, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in ihrem Notzustand etwas tierisch in dieses obere Stockwerk hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hie und da wohl gar einen Arm oder ein Bein, das sie bei diesem Hinaufklettern anstrengten, entzwei; im dritten, unten, wohnt dann endlich eine zahlreiche Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den oberen das gleiche Recht haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen, durch Binden und Blendwerke, die Augen sogar zum Hinaufgucken in dieses obere Stockwerk untauglich.“ So kam er denn zu dem Entschluss, diese Schulübel nicht bloss zu überkleistern, sondern in ihrer Wurzel zu heilen, und das könne nur geschehen, wenn man die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterwerfe, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlicher Anschauung zu deutlichen Begriffen erhebt. Das Schlimmste ist das Buchstabenwesen: eine Henkersthat ist es, von der lang genossenen Naturführung weg die Kinder zum erbärmlichsten Schulgang zu führen; das Reden ohne Anschauung, das Maulbrauchen, die Mauldrescherei löscht die letzte Spur des Flammengriffels aus, womit die Natur ihren Geist in unseren Busen prägen will und macht die Menschen zu anmasslichen Narren. Und nun entwickelt er positiv seine Ansicht vom Wesen des Unterrichts. Das Fundament desselben ist die Anschauung, Bethätigung aller Sinne, überhaupt alles Empfundene, Selbsterlebte, also namentlich auch die Lebensbilder von Tugend, Glaube, Liebe, über die man aber nicht reden, die man die Kinder sehen lassen muss. Die Anschauungskunst ist also der erste Unterricht, mit ihm beginnt die Mutter. Mit der Anschauung verbindet sich die Benennung; denn erst durch das Wort wird die Sache zum Eigentum des Geistes. Dann sind die Eigenschaften des Angeschauten zu bestimmen, so schreitet man fort zur Beschreibung und Definition. Urteilen aber sollen die Kinder nicht vor der Anschauung; denn das Lernen muss streng stufenmässig vor sich gehen: nichts darf man dem Kind vorenthalten, wozu es ganz fähig, mit nichts es beladen und verwirren, wozu es nicht fähig ist. Der Natur muss die Kunst Schritt für Schritt folgen und muss auf jedem Punkt so lang stehen bleiben, bis der Schüler ganz fest ist. Dabei muss zwischen Lehrer und Schüler ein lebendiger Wechselverkehr stattfinden: jener darf nicht allein sprechen, sondern muss die Kinder reden machen; aber auch gegen das Sokratisieren spricht sich Pestalozzi aus: nicht erfinden sollen die Kinder, sondern nur aus der Anschauung heraus finden und des Fundes sich freuen. Vor allem aber verlangt er, der Lehrer solle die Individualität heilig achten, nicht gewaltsam in ihren Entwicklungsgang eingreifen und ihre Richtung

nicht willkürlich bestimmen; das Vermögen im Kinde die Individualität, sein eigentümlich selbständiges Leben zu schauen und zu erkennen, ist die Wonne des Erziehers. Aber auch der Individualität des Erziehers misst er hier noch mehr Wert und Recht bei als später, wo ihm allmählich die Methode alles wurde und der Lehrer hinter ihr verschwinden sollte. Dass ihm die Erwerbung von Kenntnissen nicht Selbstzweck war, sondern nur ein Mittel zur Ausbildung der geistigen Kräfte, wissen wir schon; er will ja Menschen schulen. Daher ist er auch ein Feind des Vielerlei: wenig, aber dieses Wenige gründlich! das bildet und stärkt die Volkskraft. Und daher hält er auch Kenntnisse ohne Fertigkeiten für das schlimmste Geschenk eines bösen Genius an unser Zeitalter und verlangt dafür einfache Ausserungen unserer psychischen Kräfte als die Grundlage aller möglichen, auch der kompliziertesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufsarten beruhen. In diesem seinem Streben, die allgemeinsten und natürlichsten Gesetze für den Gang des Unterrichts aufzufinden, glaubt er drei Elementarkräfte als diejenigen erkannt zu haben, aus denen unsere ganze Erkenntnis quillt: die Schallkraft, aus der sich die Sprachfähigkeit ableite, die sinnliche Vorstellungskraft, aus der das Bewusstsein der Formen, und die nicht mehr bloss sinnliche, bestimmte Vorstellungskraft, aus der das Bewusstsein der Einheit und mit ihr die Zähl- und Rechnungsfähigkeit entspringe. So sind Schall, Form, Zahl die von der Natur selbst anerkannten Anfangspunkte alles Unterrichts, und darauf hat er dann seine Methode im einzelnen gebaut. Wir dürfen sie hier übergehen, und auch die Entscheidung darüber dem Methodiker überlassen, was daran verfehlt und vergänglich, was bleibend und der Erhaltung wert ist. Vor allem legte er Gewicht auf sein ABC der Anschauung und war davon so erfüllt, dass er in Verkennung seiner eigentlichen Grösse ausrief: „wenn mein Leben einen Wert hat, so ist es dieser, dass ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhebe, die das Volk nie hatte.“ Da aber ein solcher Unterricht nicht erst in der Schule, sondern mit der ersten Stunde des Lebens beginnen soll, so ist er naturgemäss Sache der Mutter. Und noch mehr gilt dies von der sittlich-religiösen Erziehung: in dem Verhältnis des unmündigen Kindes zur Mutter ist für jenes die ganze Sittlichkeit beschlossen; diese Keime gilt es zu pflegen und zu entfalten, bis das Kind die Mutter nicht mehr braucht, dann führt sie es zu Gott, der nun an ihre Stelle tritt, und wird so zur Mittlerin zwischen ihrem Kind und Gott. Zugleich wird ihm dabei Religion und Sittlichkeit eins: der Mensch will einen Gott fürchten, damit er Recht thun könne; das Äussere der Religion ist nur Hülle, verwoben mit der tierisch-sinnlichen Natur des Menschen; das Wesen der Religion allein ist göttlich als Inbegriff aller höchsten und besten Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens in der Menschenbrust.

Wie Pestalozzi seine Anstalt von Burgdorf nach Münchenbuchsee und von da nach Yverdon verlegte und schliesslich wieder auf den Neuhof zurückkehrte, das gehört nicht mehr hieher. Nur das sei noch erwähnt, dass er bis zu seinem Tod an seinen Idealen festgehalten hat: noch in seinem „Schwanengesang“ bezeichnet er als Ziel der von ihm angestrebten

Elementarbildung die Idee einer naturgemässen Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des menschlichen Herzens und Geistes und seiner sittlichen Kräfte. Aber immer muss man dabei den grossen Hintergrund im Auge behalten, auf dem sich diese pädagogische Reform abhebt. Nicht in dem, was Pestalozzi als Lehrer und Erzieher oder als Leiter seiner Anstalten geleistet hat, liegt seine Grösse: dazu war er viel zu unpraktisch. Auch nicht in seiner Methode, die er ja freilich selbst oft als das Wichtigste anzusehen scheint und um deretwillen er den Lehrer und den Menschen im Lehrer zu wenig gelten lässt: wenn er einmal sagt, nicht in den Wald und auf die Wiese dürfe man die Kinder gehen lassen, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen, weil sie hier nicht in der Reihenfolge stehen, welche die geschickteste sei, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, so sieht man, dass ihm schliesslich das Methodische über das Anschauliche ging. Auch nicht in seiner Forderung der Natur zu folgen und in seiner psychologischen Fundamentierung des Unterrichts, so wertvoll es war, die Unterrichtsmittel als im Wesen des menschlichen Geistes selbst begründete begriffen zu haben: über die von ihm gefundene Trias Form, Zahl, Wort kann man ja darum doch streiten. Nein, seine Grösse liegt in dem sozialistischen Geist seiner Pädagogik, in der Erkenntnis des engen Zusammenhangs der sozialen Frage mit der Frage der wahren Menschenbildung, in der Idee, die gesunkene Menschheit vom Verderben zu retten durch Weckung und Stärkung ihrer besten, echt menschlichen Kräfte, ihr zu helfen durch Erziehung zur Selbsthilfe. Daher die Anerkennung der Arbeit und der Gedanke sie zu organisieren; denn durch Arbeit wird man erzogen zur Arbeit, nur durch sie werden alle Kräfte, die physischen und die geistigen geweckt und entfesselt; und auch der Zweck der Verstandesbildung wird in der Arbeit gefördert in dem Sinn, dass das Bewusstsein vom Wert der Arbeit als einer Menschen verbindenden Macht erwacht, zunächst im Zusammenarbeiten der Mutter mit ihren Kindern, und dass so das bloss äusserliche Thun zu einem innerlich sittlichen wird. „Sie spinnen so eifrig als kaum eine Taglöhnerin spinnt, aber ihre Seelen taglöhnern nicht"! mit diesem herrlichen Wort macht er aller geistigen Not des schwer arbeitenden Volkes ein Ende. Dazu aber bedarf es der Elementarbildung, jener gemeinsamen Bildung von Grund aus für alle und jener Organisation der Bildung auch im untersten Stockwerk. So hat er der Erziehung und Schule ihre Stelle im sozialen Organismus und ihre grundlegende Bedeutung für die Pflege des sozialen Geistes angewiesen. Eine soziale Pädagogik! Pestalozzi hat sie geschaffen zu einer Zeit, wo es noch nicht einmal eine soziale Frage gab oder richtiger, wo diese noch kaum über die Schwelle des Bewusstseins der Menschheit heraufgestiegen war. Heute erst fangen wir an, die Grossthat seiner pädagogischen Schöpfung zu verstehen und spät zwar und noch immer zögernd in seine Bahnen einzulenken.

Doch seien wir nicht ungerecht: sein Ruf, seine Forderungen verhallten schon zur Zeit seines Lebens nicht ungehört. Der Geist echter Menschenliebe, in dem er sich des armen und verkommenen Volkes annahm, machte sich zunächst in dem Eifer bemerkbar, womit man sich hin-

fort die Erziehung leiblich oder geistig verkümmerter Kinder angelegen sein liess. Das Blinden- und Taubstummenschulwesen, das schon vor Pestalozzi entstanden war, nahm unter seinem Einfluss einen grossen Aufschwung. Der Armen als solcher, um sie zu Menschen zu bilden und zu einem äusserlich und innerlich menschenwürdigen Dasein emporzuheben, nahmen sich Männer wie der Freiherr v. Fellenberg an, der in Hofwyl eine pädagogische Kolonie gründete und hier landwirtschaftliche Arbeit und Erziehung verband. Und in Deutschland rief Johannes Falk 1813, als unter dem Druck der Napoleonischen Herrschaft Armut und Elend rasch zunahmen, die Gesellschaft der Freunde in der Not und durch sie die erste deutsche Rettungsanstalt ins Leben, indem er verwahrloste Kinder bei sich aufnahm oder sie in anderen ordentlichen Familien unterbrachte und sie vor allem an Arbeit zu gewöhnen suchte. Diesem in rein humanem Sinn und und Geist begonnenen Unternehmen folgten dann in den dreissiger Jahren die kirchlichen Kreise, drückten aber ihren Gründungen ein bestimmtes konfessionelles oder pietistisches Gepräge auf. Das rauhe Haus in Hamburg, 1833 von Wichern gegründet, ist hier vor allem zu nennen. Auch Friedrich Fröbel (1782—1852) gehört hieher, der als Pestalozzianer 1839 zu Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten einrichtete, um hier „Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen und sie sinnig mit der Natur bekannt zu machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrund alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinzuführen." Wenn er dabei das Spiel, worin sich das Kind als schöpferisches und schaffendes Wesen bethätigt, für die Vorbereitung zur Arbeit benützte und — nur zu sehr — systematisierte, und die Frauen für besonders geeignet erklärte zur Leitung solcher Kindergärten, weil Kindheit und Frauengemüt, Kinderpflege und weibliches Herz zusammengehören, so sieht man auch darin den Einfluss Pestalozzischer Gedanken. Im Jahr 1851 sind in Preussen diese Kindergärten für einige Zeit als sozialistisch und atheistisch verboten worden; es steckte darin eine ganz richtige Witterung von dem Wesen des Pestalozzischen Geistes, aus dem sie hervorgegangen sind, ähnlich wie Rom in der Kopernikanischen Lehre die Gefahr für die alte christliche Weltanschauung erkannt und sie darum verurteilt hat; aber auch die Wirkung und der Erfolg solcher Massregeln sind stets dieselben.

1809 aber sah Preussen unter Humboldts aufgeklärter Unterrichtsverwaltung in Pestalozzis Pädagogik keine Gefahr, sondern ein Mittel zur Wiederaufrichtung aus tiefster Not. Weckung und Belebung aller Kräfte! Hilfe zur Selbsthilfe! das war das rechte Wort in jener Zeit. Das hatte — wir werden bald mehr davon hören — zuerst Fichte gesehen und darum in seinen Reden an die deutsche Nation auf Pestalozzi hingewiesen; und ebenso erkannte der Freiherr vom Stein in Pestalozzi, dessen Methode „die Selbstthätigkeit des Geistes erhöhe, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen errege, das Leben in der Idee befördere und den Hang zum Leben im Genuss mindere und ihm entgegenwirke," einen

Verbündeten im Kampf gegen die Fremdherrschaft. So hatte Humboldt nur weiterzuführen, was schon eingeleitet war: durch ihn kam Pestalozzis Schüler Zeller (1774—1840) nach Königsberg und gründete dort ein Pestalozzi'sches Normalseminar, und andere junge Männer schöpften den Geist der Pestalozzi'schen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der Quelle bei diesem selbst und brachten voll Begeisterung mit, was sie dort gesehen und gelernt hatten, um es in der Heimat anzuwenden und weiterzubilden. Und wenn auch Zellers Wirken mehr noch als durch seinen schwäbischen Pietismus, durch seine persönliche Masslosigkeit und Eitelkeit und durch die versuchte Verwirklichung des thörichten Gedankens, dass der einzelne Mensch auch in religiöser Beziehung den Weg durchlaufen müsse, den die Menschheit im ganzen durchlaufen habe, den Erwartungen nicht entsprach, so wurde die Volksschule, die im 18. Jahrhundert geschaffen worden war, der aber bis dahin noch der rechte Inhalt gefehlt hatte, doch durch diese Männer alle mit Pestalozzis Geist erfüllt, und damit erst war sie in Wirklichkeit da. Die preussische und — was von Preussen gilt, gilt *mutatis mutandis* auch von den übrigen deutschen Staaten — die deutsche Volksschule war eine Pestalozzi'sche Schule geworden, ihre bedeutendsten Vertreter, ich nenne nur den einen Diesterweg (1790—1866), waren Anhänger Pestalozzis, und unter dem Zeichen dieses Namens hat in Deutschland extensiv und intensiv das Volksschulwesen eine Höhe erstiegen, wie sie bis dahin nirgends erreicht oder auch nur für möglich gehalten worden war. Wenn ich dabei zugebe, dass die Gefahr einer gewissen Hinneigung der Schule zum Formalismus und der Lehrer zur Selbstüberschätzung und Selbstüberhebung nicht immer vermieden worden ist und hinzufüge, dass ich nicht weiss, ob nicht in diesem Augenblick Deutschland im Begriff ist auf dem Gebiete des Volksschulwesens von andern Ländern überholt zu werden oder bereits überholt ist, so wird man in meinem Preis des gewaltigen Aufschwungs der deutschen Volksschule unter Pestalozzis Einfluss keine nationale Grosswortigkeit, sondern nur ehrliche Anerkennung eines wirklich Geleisteten sehen.

Wie verhielten sich nun aber die Vertreter der höheren Schulen, wie der Neuhumanismus zu dieser Pestalozzi'schen Pädagogik? Es ist schon angedeutet worden, dass ich an einen recht engen Zusammenhang zwischen beiden glaube. Menschenbildung, Bildung des Menschen nach allen seinen Seiten, Entwicklung von Kraft — das war hier wie dort Aufgabe und Ziel; das Schlagwort von der formalen Bildung namentlich, das man solange gebraucht hat, bis es gründlich falsch geworden ist, konnte sich ebenso gut auf Pestalozzi wie auf die Neuhumanisten berufen. Und wenn Wolf von einem im allgemeinen bildenden und elementarischen Charakter des Schulunterrichts redet, so liegt der Gedanke an Pestalozzi nicht allzu fern. In der kurzen Übersicht über die Geschichte der Pädagogik am Schlusse seiner Vorlesungen aus den Jahren 1799 und 1801 hat er ihn freilich nicht erwähnt, auch das ist charakteristisch. Der Neuhumanismus war — darin ähnelt er dem Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts — durchaus aristokratisch, die Bildung, die er bringen wollte, war keine allgemeine Volksbildung, sondern das ausschliessliche Eigentum

geistig bevorrechteter Menschen, sie war keine soziale, sondern eine individuelle. Und damit hing zusammen, dass die Neuhumanisten für die Zusammengehörigkeit der Schulen und des Unterrichts von unten nach oben kein Verständnis hatten: sie bauten eine höhere Schule auf und kümmerten sich nicht um die Verbindungstreppen mit dem untersten Stockwerk, wo die Masse wohnt, wenn nur der Zugang zum obersten, zur Universität, in Ordnung war. So schien ihnen auch Pestalozzi, dieser grosse Proletarier, nur vorhanden zu sein für jene unterste Stufe und sie waren zu vornehm, um von ihm zu lernen. Es hat sich nach zwei Seiten hin gerächt: an pädagogischem Können waren die Lehrer der Pestalozzischen Volksschule den Lehrern der neuhumanistischen Gymnasien bald überlegen und erst in unseren Tagen ist man bemüht, diesen Vorsprung einzuholen. Und weil der Neuhumanismus individualistisch und aristokratisch war, so verlor er in dem Mass, als die Welt demokratisch und sozial wurde, an Boden im Bewusstsein des Volks. Dass der Ansturm gegen die Gymnasien in unseren Tagen so gefährlich geworden ist und in weiten Kreisen freudig begrüsst wurde, hängt damit zusammen. Freilich strahlt aus den Werken Lessings und Schillers und Goethes mehr als Ein Strahl von der Sonne Homers auf alle, die sie lesen und hören; aber hat sich der Neuhumanismus darum gekümmert, ob auch die Armsten und Untersten sie lesen und hören durften? gefragt, ob die allgemeine Menschenbildung auch zur Bildung aller werde und ob die zu ihr gehörige Kunst des schönen und reinen Geniessens auch allen zugänglich und möglich werde? Und just das war bei Pestalozzi zu lernen.

H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis, 4 Bände. P. Natorp, P.s Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage 1894. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik Bd. 2. Im übrigen ist gerade hier die Litteratur überreich. Dilthey, Süvern a. a. O.

12. Doch seien wir nicht ungerecht. Es fehlte gerade auch in den leitenden Kreisen doch nicht ganz an Verständnis für diese sozialen Aufgaben der Pädagogik, und wenn es die Philologen nicht besassen, so waren Philosophen und Dichter da, in deren pädagogischen Theorien und Idealen zum Ausdruck kam, was der Zeit not that. Wir müssen sie um so mehr kennen lernen, als in ihnen noch eine andere Zeitströmung bemerkbar wird, die historisch noch vor der sozialen an die Reihe kommt — die nationale. Als Beleg für alles das wäre allen voran Fichte zu nennen; ich möchte aber zuerst ein Wort über Kant sagen, der auch in diesen Zusammenhang gehört, da die Ahnlichkeit der sittlichen Anschauungen Pestalozzis mit der Kantischen Ethik sofort in die Augen springt und um so bedeutsamer ist, da jener diese nicht kannte, als er sie konzipierte und erstmals aussprach.

Eigentlich versteht es sich bei dem auf die praktische Seite der Vernunft und der Philosophie gerichteten Geiste Kants von selbst, dass er die Aufgaben der Erziehung nicht ausser Acht liess; und wenn man überdies weiss, wie mächtig auch darin Rousseau anf ihn gewirkt und wie lebhaft er sich für Basedows Philanthropin interessiert hat, so könnte man sich eher wundern, dass er die Frage der Erziehung zur Sittlichkeit nicht auch von der praktisch-pädagogischen Seite aufgegriffen und systematisch behandelt hat. Es muss einer Darstellung seiner Philosophie überlassen werden zu zeigen, wie er daran durch seinen schillernden und transcendenten Freiheitsbegriff und durch

seine Abneigung gegen alle eudämonistische Beeinflussung gehindert worden ist. Hier genügt ein Doppeltes. Fürs erste hat Kant doch, wie auf das ganze deutsche Geistesleben der Folgezeit, so speziell auch auf die Erziehung mächtig eingewirkt: die Kritik der reinen Vernunft hat unser Weltbild umgestaltet und das Denken in strengste Zucht genommen, von der keine Wissenschaft und kein einzelner wissenschaftlich Arbeitender unberührt und unbeeinflusst geblieben ist; und speziell der mathematische Unterricht hat erst durch Kants Lehre von Raum und Zeit und durch die Stellung, die er der Mathematik anwies, seine geistbildende und zugleich versittigende Wirkung im Rahmen unseres höheren Unterrichts auszuüben begonnen. Noch gewaltiger aber war die Bedeutung der praktischen Vernunft: wie der Pflichtbegriff Kants dem preussischen Volk in schwerer Zeit bewusst und unbewusst sittlichen Halt und sittliche Stärke gegeben hat, so gibt er noch heute jedem von uns in seinem Beruf, wie wir auch theoretisch darüber denken mögen, solchen Halt und solche Stärke, ist sozusagen der Stahl und das Eisen in unserem Blute; der Jugend den Kant'schen Imperativ der Pflicht einzuflössen, nicht ihn ihr zu lehren, denn die Lehre ist falsch, sondern sie daran zu gewöhnen, denn die Sache ist richtig, das ist darum die höchste Aufgabe des Erziehers; und selbst auch in seinem Beruf den strengen Anforderungen der Pflicht Genüge zu leisten, das allein verbürgt ihm den Lohn seiner Arbeit.

Zum zweiten aber ist von Kants Pädagogik speziell zu reden, denn Kant hat pädagogische Vorlesungen gehalten und durch Rink ist das daraus und dafür vorhandene Material zusammengestellt worden — freilich so schlecht und so wenig geordnet, dass es unmöglich ist, sich ein ganz klares Bild davon zu machen, zumal da Kant im Anschluss an ein Lehrbuch von Bock seine Vorlesungen gehalten hat; sicher ist nur, dass er dieselbe mit den Prinzipien seiner Ethik und den Ausführungen der Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft in keinen näheren Zusammenhang gebracht hat. Die Behauptung, dass der Mensch nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache, wäre auch schwerlich mit denselben in Einklang zu bringen gewesen. Dagegen ist der Gedanke, dass hinter der Edukation das grosse Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur stecke, weil die Aufgabe die sei, die Kinder dem zukünftig möglich bessern oder besten Zustand des menschlichen Geschlechts d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen zu erziehen, echt Kantisch. Und ebenso natürlich tritt die moralische Seite der Erziehung in den Vordergrund: unter den vier Aufgaben — zu disziplinieren d. h. die Wildheit zu zähmen, zu kultivieren d. h. Geschicklichkeit zu geben, zu civilisieren d. h. die nötige Weltklugheit für die menschliche Gesellschaft zu schaffen und zu moralisieren d. h. eine Gesinnung zu pflanzen, vermöge deren man lauter gute Zwecke wähle — ist ihm die letzte weitaus die wichtigste. Aber nicht einmal das wird aus dem uns überlieferten Texte klar, wie sich Kant das Verhältnis der drei ersten zu dieser letzten Hauptaufgabe gedacht hat.

In um so engerem und deutlicherem Zusammenhang steht Fichtes Pädagogik mit seinem philosophischen Idealismus und mit der ethischen

Richtung seines Systems. Fichte hat an verschiedenen Orten von Erziehungsfragen gehandelt; im Anschluss an das über Pestalozzi Gesagte sind für uns von besonderem Interesse seine Reden an die deutsche Nation, die er im Winter 1807 auf 8 in Berlin inmitten der französischen Besatzung hielt. Hier fordert er für die neue Zeit, die er heraufführen möchte, eine durchaus neue und vorher noch nie also bei irgend einer Nation dagewesene Nationalerziehung; für das unter dem Joch der Fremdherrschaft seufzende Deutschland ist dies das einzige Mittel der nationalen Erhebung, Befreiung und Erneuerung. Nur die Deutschen, von denen er eine teilweise allzu ideale Schilderung entwirft, sind aber auch im stande diese Aufgabe zu lösen. So ist die neue Erziehung deutsche Nationalsache, aus dem deutschen Geiste heraus muss sie geboren werden. Das Ziel ist nationale und sittliche Selbständigkeit, Lauterkeit der Gesinnung, Reinheit des Willens; der einzige Weg dazu ist Klarheit der Erkenntnis, und Erkenntnis ist für Fichte vor allem Selbsterkenntnis, Selbstanschauung; sie aber ist die Frucht der von ihm begründeten Wissenschaftslehre, welche der dem Wesen des Ich entfremdeten, verbildeten Denk- und Empfindungsweise entgegentritt. So handelt es sich also um Verstand und Willen zugleich, darum, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden. Was ist aber nun die Aufgabe dieser Erziehung im einzelnen? Selbstanschauung ist Selbstverständigung; die Sprache ist ein Mittel der Verständigung mit anderen; sie darf daher nicht das Erste sein, worauf sich die Erziehung richtet: das ist nur Verführung zu jener frühen Maulbraucherei, nur Dressur, wie auch Lesen und Schreiben ohne vorausgehende Anschauung Fertigkeit ohne Bildung, mechanische Abrichtung ist. Wenn aber unsere bisherige Erziehung so mechanisch und durchaus verfehlt, wenn unser Zeitalter überhaupt verdorben und verkehrt ist, weil Faulheit, Falschheit und Feigheit in ihm herrschen, wie kann da geholfen werden? wie kann die Wissenschaftslehre hoffen Eingang zu finden? Es müssen für das Neue Anknüpfungspunkte dasein, und ein solcher ist ihm der von Pestalozzi erfundene, vorgeschlagene und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindliche Unterrichtsgang. Seine Persönlichkeit, die er treffend mit Luther vergleicht, gibt ihm den erfreulichen Beweis, dass das deutsche Gemüt in seiner ganzen wunderwirkenden Kraft in dem Umkreis der deutschen Zunge noch immer walte. Seine Absicht ist gut, die freie Geistesthätigkeit des Zöglings, sein Denken, in welchem späterhin die Welt seiner Liebe ihm aufgehen soll, anzuregen und zu bilden; und gut ist auch das Mittel, den Zögling in die unmittelbare Anschauung einzuführen d. h. die Geistesthätigkeit desselben zum Entwerfen von Bildern anzuregen und nur an diesem freien Bilden ihn lernen zu lassen alles, was er lernt. Aber nur die Grundbegriffe sind richtig, die Ausführung vielfach mangelhaft, was zusammenhängt mit „dem dürftigen und begrenzten Zweck Pestalozzis, äusserst vernachlässigten Kindern aus dem Volke, unter der Voraussetzung, dass das Ganze bleibe, die notdürftigste Hilfe zu leisten.“ Verfehlt ist es, den Ausgangspunkt für den Anschauungsunterricht im eigenen Körper des Kindes zu nehmen, verfehlt seine Wertschätzung der Gedächtnisübungen, verfehlt die Betonung

der Schallkraft, des Worts, der Sprache, des Lesens und Schreibens. Im Gegensatz dazu erklärt Fichte als den ersten Gegenstand unserer Selbstanschauung die Empfindung, das Gefühl unserer Bedürfnisse: das Kind lerne daher zuerst aussprechen, was es wirklich empfindet, das ABC der Empfindung ist die Grundlage alles Unterrichts und wäre ein wahres Buch der Mütter. Erst das Zweite sind äussere Objekte, welche der Zögling nachbilden, wiedererzeugen soll — das ABC der Anschauung; nur wenn ihm dadurch ein Ding ganz bekannt geworden, soll er den Begriff, das Wort dafür lernen. Endlich noch ein ABC der Kunst, eine folgemässige Kunstbildung seines Körpers. Neben dem allem steht aber die bürgerliche und religiöse, mit einem Wort die sittliche Erziehung. Der normale und notwendige Entwickelungsgang dazu muss in dem Kinde angelegt sein, sonst wäre sie überhaupt nicht möglich; die christliche Lehre von der Erbsünde, wonach der Mensch von Natur selbstsüchtig sei und auch das Kind mit dieser Selbstsucht geboren werde, ist daher durchaus falsch. Zur Sittlichkeit erziehen heisst also nur den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er die bewusste und herrschende Triebfeder alles Handelns werde. Die einfachste und ursprünglichste Gestalt des Sittlichen aber ist der Trieb nach Achtung: um ihn zu befriedigen muss man Achtungswürdiges hervorbringen; achtungswürdig aber ist allein die Überwindung der Selbstsucht, ist Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung. Daran ist der Zögling zu gewöhnen; durch wen? und überdies erzeugt der Trieb nach Achtung im Zögling das Streben, sich die Zufriedenheit der Erwachsenen zu erwerben, die ihm Vorbild werden; aber verdienen sie Vorbild zu sein? Das erwachsene Geschlecht ist ja verdorben bis ins Mark und so wird es eine noch verdorbenere Nachkommenschaft hinterlassen. Daher muss die Jugend aus diesem verpesteten Dunstkreis weggenommen werden und in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen mit ihren Lehrern und Vorstehern allein zusammenleben, d. h. es muss ein geschlossener Erziehungsstaat, eine abgesonderte pädagogische Provinz, die zugleich ein ökonomisches Gemeinwesen ist, geschaffen werden. Hier sollen die Kinder zu sittlicher Freiheit erzogen werden, und dazu gehört auch die ökonomische Selbständigkeit durch Arbeit, das gegründete Vertrauen, dass man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können. „Darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Unrechtlichkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei und tief und als allererster Grundsatz der Ehre soll es in sein Gemüt geprägt werden, dass es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen, denn seiner Arbeit verdanken zu wollen.“ Und zugleich heisst arbeiten lernen auch die Arbeit zu einer verständigen machen und sie mit Intelligenz durchleuchten. So macht diese neue Nationalerziehung tüchtig für alle Arbeitszwecke des Staats, sie ist eine durchaus sozialistische: darin liegt, bei aller Verschiedenheit, die tiefe Gemeinsamkeit der Fichte'schen und der Pestalozzi'schen Pädagogik. Auch muss jeder diese Erziehung durchgemacht, die Entwickelung der Erkenntnis an Empfindung, Anschauung und dem, was an die letztere geknüpft wird, vollständig und klar erhalten haben; wer dann weiterhin zur Lei-

tung als Gelehrter ausgebildet werden soll, darüber entscheidet die Nationalerziehung nach der Begabung; jedem aber, der diese Begabung zeigt, wird sie es ohne Ausnahme und ohne Rücksicht auf einen vorgeblichen Unterschied der Geburt erlauben müssen, denn für die Nationalerziehung gibt es keine bevorzugten Stände. Nötig ist für diese höhere Stufe eine klare Übersicht des bisherigen Weltzustandes, eine freie Fertigkeit im reinen und von der Erscheinung unabhängigen Denken und damit er sich mitteilen könne, der Besitz der Sprache bis in ihre lebendige und schöpferische Wurzel hinein. Hier ist die Ähnlichkeit mit Plato unverkennbar, mit dem Fichte auch darin einig ist, dass die Ausführung dieses Erziehungsplanes dem Staat anheimfallen müsse. Die Krönung der ganzen Erziehung aber liegt im Religiösen. Hier gilt es den Zögling anzuleiten, dass er sich ein Bild jener sittlichen Weltordnung, die da niemals ist, sondern ewig werden soll und ein Bild jener übersinnlichen Weltordnung, in der nichts wird und die auch niemals geworden ist, sondern ewig nur ist, durch eigene Selbstthätigkeit vorzeichne; diese Religionserkenntnisse dürfen aber nicht tot und kalt bleiben, sondern müssen sich ausdrücken im wirklichen Leben des Zöglings, das selbst ein Bild des göttlichen Lebens werden muss, wie denn alles geistige Leben nur ein Glied ist in der Kette der Offenbarung dieses göttlichen Lebens.

So hat am Anfang des Jahrhunderts, in der Zeit der tiefsten Not und als Rettungsmittel aus dieser Not Fichte ein pädagogisches Ideal entworfen, das national und sozialistisch, sittlich und religiös zugleich aus dem Geist der damaligen Philosophie herausgeboren ist, durchaus unpraktisch, so dass es mehr für Platons Republik oder für einen utopistischen Zukunftsstaat sich eignet, und doch so durch und durch praktisch, dass die Predigt von diesem Ideal mächtig beigetragen hat zur Überwindung des grossen korsischen Realisten und zur Wiedererhebung des deutschen Volkes aus tiefem Fall und dass nur ihre Wiederholung uns retten kann aus neuer schwerer Not.

Noch in einem aber unterscheidet sich Fichte von Pestalozzi, in seiner Stellung zum klassischen Altertum. Während dieser, auch darin der echte Proletarier, kaum Sinn und Auge dafür hat und ausdrücklich warnt, das Leben im Toten zu suchen, erklärt Fichte in seinen Aphorismen über Erziehung aus dem Jahre 1804, dass wir Neueren für die Entwickelung der Geisteskraft im allgemeinsten Sinne nichts Zweckmässigeres haben als die Erlernung der alten klassischen Sprachen. Ob man fürs Leben jemals dieser Sprachen bedürfe, davon sei nicht die Frage; ja sogar davon könne man absehen, ob es dem aufkeimenden Geiste rätlicher sei, in der gepressten Luft der modernen Denkart oder in dem heiteren Wesen der Schriftsteller des Altertums zu atmen. Frage man aber, wie der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen könne, so gebe es darauf nur die eine Antwort: durch das Studium der Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und jeden, der es in dieser Region zum eigentlichen Verstehen bringen soll, entschieden nötigt, über alle Zeichen hinweg zu dem Begriff der Sache

selbst sich zu erheben. Das sei mehr, als der gewöhnliche Unterricht in den alten Sprachen bezwecke und in der Regel auch erreiche, und nötig sei es dazu, dass man „den grössten Teil der Zeit und der Mühe, der in dem hergebrachten Unterricht auf das Lateinische, eine sehr nachstehende Tochter des Griechischen, gewidmet wird, der Mutter selbst zuwende, mit dem Griechischen, so viel möglich, anfange, dies als Hauptsache nehme und bis zu Stil- und sogar Sprechübungen treibe, indem aus der für den geborenen Deutschen wegen der sehr nahen Verwandtschaft des Griechischen mit seiner Muttersprache ohnedies leicht zu erlangenden Fertigkeit eine Ansicht von der Sprache überhaupt und so auch eine Vorbereitung auf das weit ferner für uns liegende Lateinische erfolge, welche auf umgekehrtem Wege nicht so sicher zu erreichen wäre.“ Diese Äusserungen zeigen uns auch in Fichte einen Vertreter des Neuhumanismus; dass dagegen bei der Darstellung der Nationalerziehung in den Reden ein Erziehungsmittel in den Hintergrund tritt, das nicht für alle, sondern nur für die Gelehrten bestimmt ist, versteht sich von selbst und begründet keinen Widerspruch zwischen der einen und anderen Periode, wiewohl natürlich hier die lebendige nationale Sprache vor der toten den Vorzug und den Vortritt hat.

Unter den Neuhumanisten, die Verständnis für die soziale Bedeutung der Pädagogik hatten, nenne ich neben Fichte Goethe. Den Mann, dem nichts Menschliches fremd war, haben auch die Fragen der Erziehung zu allen Zeiten lebhaft bewegt. Schon in seiner Natur lag etwas Lehrhaftes; dazu kommt die eigenartige Erziehung im Haus durch den Vater, zu dessen unsicherem Schwanken und dilettantischer Pedanterie der sichere Takt, der gesunde Verstand und die phantasievolle Heiterkeit der Mutter das Gegengewicht bildet und dessen Missgriffe frühe schon die Kritik des so Erzogenen herausforderten. Erstmals aber wendet sich solche Kritik in dem unter Rousseaus Einfluss entstandenen Götz gegen die unnatürliche Verbal- und Gedächtniserziehung seiner Zeit; und ebenso fehlt es im Werther nicht an pädagogischen Randbemerkungen. War es doch damals, dass er mit Basedow befreundet sich für dessen Verbesserungsideen zu interessieren anfing. Und nun begann für ihn selbst noch einmal eine höhere Lehr- und Lernzeit — erst in Weimar die Schulung durch das Leben und für das Leben; das herrliche Gedicht „Ilmenau“ zeigt ihn uns als Fürstenerzieher, als Mentor seines Freundes Karl August; dann die italienische Reise und seine Bekanntschaft mit griechischer Kunst und Art, die den Stürmer und Dränger zur klassischen Ruhe abklärte und seinen angeborenen Schönheitssinn mit plastischen Idealen erfüllte, die Zeit seiner ästhetischen Erziehung. Und was er so mächtig an sich selbst erlebte und erfuhr, diesen reinigenden und verklärenden Einfluss des Griechentums, das ging von ihm auf andere über; dass unserem deutschen Gymnasium Homer und Sophokles wieder gewonnen worden sind, verdanken wir nicht zum wenigsten dem Einfluss der Goethe'schen Werke. Und auch ausdrücklich hat er erklärt: „wenn unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, dass diese zu einer höheren

Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden.“ Damit steht auch der Tadel über die Philologen und ihr „Unleben“ nicht im Widerspruch; das Wort, dass „schon fast seit einem Jahrhundert die Humaniora nicht mehr auf das Gemüt wirken und es ein rechtes Glück sei, dass die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet habe“, gilt dem alten, nicht dem neuen Humanismus; fand er doch wie Schiller die Natur eben bei den recht verstandenen und getriebenen Alten. Tiefer aber dringt der Wilhelm Meister in das pädagogische Gebiet ein, der zugleich auch Goethes Übergang vom früheren zu einem neuen Standpunkt deutlich erkennen lässt. Nicht in seiner Stellung zu den Alten, da bleibt der alte Heide seinem Credo treu, wohl aber in der Wertung des Lebens selbst. In den Lehrjahren handelt es sich um die Erziehung eines Individuums — zur Kunst, nein! durch Kunst zum reinen Menschentum, zum Leben, und das Ideal ist die Herausgestaltung schöner Individualität. Aber schon am Schluss der Lehrjahre wird diese Odyssee der Bildung in das Licht einer planmässigen Erziehung gerückt: eine geheime Gesellschaft leitet Wilhelms Schritte nach ihrem Willen. Immerhin kommt es in diesem ersten Teil über solche teils zufällige teils private Veranstaltungen zur Leitung einzelner nicht hinaus. Dagegen führen die Wanderjahre in eine ganz andere Atmosphäre: der Begriff der Gesellschaft ist ihm inzwischen lebendig geworden, und aus diesem Verständnis für die Bedeutung des Milieus heraus versetzt er die zweite Generation in seine pädagogische Provinz, in der er in der symbolischen Manier seiner späteren Jahre seine neuen Bildungsideale darzustellen und sich verwirklichen zu lassen versucht hat. Wie hier Religion und Musik als Bildungsmittel verwertet, die Sprachen in lebendiger Wechselrede erlernt, das blosse Wort möglichst beseitigt und alles in Bild und That, also in Anschauung umgesetzt wird, wie das Leben selbst an die Stelle blosser Unterrichts- und Erziehungsmittel tritt, der ganze Mensch mit Arbeit und Thätigkeit in Anspruch genommen und dabei eingegliedert wird in die Gemeinschaft eines Ganzen, wie die Natur der Boden ist, auf dem sich die hier erzogene Jugend bewegt und das Gefühl einer dreifachen Ehrfurcht, ein religiöses also, zum Hebel aller sittlich-sozialen Erziehung gemacht wird, das kann nur angedeutet werden. Erscheint auch manches wunderlich, so vergesse man nicht, dass hinter dem Symbolischen und scheinbar Künstlichen doch stets ein gesunder und natürlicher Kern steckt, den herauszuschälen weit mehr der Mühe lohnt als dies z. B. bei den Rätseln der klassischen Walpurgisnacht der Fall ist. Noch möchte ich endlich auf die Wahlverwandtschaften hinweisen, wo in Ottiliens echt weiblicher Bildung für diese ein Ideal aufgestellt wird gegenüber der weltförmig zerfahrenen Luciane und in der Figur des Gehilfen dem auch reflektierend Ausdruck gegeben wird. So umspannt Goethes Geist von Rousseau und Basedow bis herab auf Pestalozzi und Fichte das Ganze der Pädagogik, den ästhetischen Individualismus der neuhumanistischen Bildung so gut als das sittlich religiöse Bildungsideal eines auf die Zukunft deutenden Arbeitssozialismus. Und wie er auch das nationale Element in seinem Wert anerkannt hat, das zeigt der Schluss

von Hermann und Dorothea; an erster Stelle ist ihm das freilich nie gestanden.

Neben den Werken von Kant, Fichte und Goethe vgl. ANT. BURGER, Systematische Gliederung der Pädagogik Kants und meine kurze Kritik desselben in der Deutsch. Litt. Ztg. 1891, 3. A. HEGLER, Die Psychologie in Kants Ethik 1891 (c. 10. Die Erziehung zur Sittlichkeit). KUNO FISCHER, Fichte (Geschichte der neueren Philos. Bd. 5. 2. Aufl. 1884). A. LANGGUTH, Goethes Pädagogik 1886.

13. An Goethe reihe ich zunächst an Jean Paul (Friedrich Richter), der als Dichter auf der Grenzlinie zwischen der klassischen und der romantischen Periode unserer Litteratur steht, aber durch die Gefühlsschwelgerei und die launenhaft springende Subjektivität seines Wesens mehr der letzteren zuzurechnen ist, in seiner „Levana oder Erziehlehre" jedoch manches mit Goethe gemein hat, wobei Rousseau'scher Gefühlsenthusiasmus, Fichte'scher Idealismus und seine eigene Kinderart und herzliche Liebe zur Kinderwelt eine nicht unerfreuliche Verbindung ergeben. Dabei leidet das Buch, das den Namen einer römischen Göttin trägt, unter deren Einfluss die Kinder vom Vater anerkannt, aufgehoben *(levantur)* wurden, wie alles was er schrieb, an der Unart einer ungehörigen Vermischung des philosophischen und des poetischen Tons, enthält aber doch im einzelnen viel Geistreiches, Gedankenblitze aller Art, köstliche Bilder aus dem Kinderleben. Das Ziel der Erziehung ist die innere Harmonie von Kraft und Schönheit; jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, diesen d. h. die Summe aller seiner individuellen Anlagen und Kräfte wachsen und sich entfalten zu lassen, das ist daher die Aufgabe des Erziehers; freilich ist davon eine andere Seite zu trennen, die der Erzieher beugen und zurecht legen muss. Das Lebenselement der Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit, diese darf nicht geknickt werden durch die Zucht, durch Ge- und Verbieten, sondern das Kind soll früh anfangen, frei zu handeln. Vor allem aber erhalte man so lange als möglich den Kinderglauben: zum Erzieher sieht das Kind wie zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen empor; dieser Glaube führt es auch ein in die Religion. Besonderes Gewicht legt Jean Paul auf die Ausbildung des Schönheitssinns: dabei zeigt er sich als Sohn einer Zeit, der ästhetische Bildung zu oberst steht, ja zuweilen sieht es aus, als handle es sich geradezu um die Erziehung eines Dichters. Daher ist es nur natürlich, dass er vor allem rät, „durch den stillen Tempel der grossen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens" zu gewinnen und verlangt, dass wir den Griechen die Humanität ablernen sollen; und ebenso natürlich, dass er diese Wirkung nur vom „Geist des Altertums", nicht von toter Schulgelehrsamkeit erhofft. Und überdies will er dem mehr träumenden als dichtenden, mehr fantasierenden als fantastischen Zeitalter den festen Halt der Mathematik geben. Besonderes Gewicht legt er endlich noch auf die weibliche Erziehung: echt sittliche Natur macht das Weib zum Weibe, und dazu dient vor allem die Achtung vor der Sitte und die Lebens- und Arbeitsgymnastik, welche er aber nicht in der träumerisch einseitigen Dreifingerarbeit, sondern in den vielseitigen Geschäften des Haushalts findet.

Schon in Herder, an den sich Jean Paul eng anschliesst, klingt neben

dem klassischen Ideal die nationale Saite kräftig an. Auch bei den Romantikern begegnet uns beides, zuerst im Übermass, hyperantikisierend jenes; dann die bekannte Hinwendung zum Mittelalter und zum Deutschtum, die Überwindung des Kosmopolitismus durch Vaterlandsliebe, an Stelle des humanen ein nationales Bildungsideal. Ihre Wiederentdeckung der deutschen Sagen- und Märchenwelt ist ebenso wie die Belebung des Sanskrit und der germanistischen Studien auch der Jugendbildung und der Schule zu gute gekommen. Allein einstweilen bleibt doch das neuhumanistische Erziehungsideal siegreich; Humboldt hat es ja selber in den Dienst der vaterländischen Erhebung gestellt, und darum erschien jener Zeit die humanistische Bildung nicht als eine der nationalen feindlich gegenüberstehende oder auch nur von ihr verschiedene, fremde; sie sollte Kraft entwickeln, und diese Kraft sollte, nein musste ganz von selbst dem Vaterland und dem Staat zu gute kommen. Typisch dafür ist neben Humboldt Schleiermacher, ein Romantiker, in dessen Bildung sich die Wirkungen Herrnhut'scher Frömmigkeit, Kantischer Philosophie und Platonischer Dialektik kreuzen und mischen, der sich noch früh genug von den Genossen trennte, um dem Protestantismus und dem Platonismus treu zu bleiben, und der Frömmigkeit und Freiheit, Freiheit und Vaterlandsliebe auch in den Zeiten frömmelnder Reaktion und eines romantischen Absolutismus mit einander zu vereinigen wusste. Was ihn aber feite gegen alle die finstern Geister, die der Romantik entstiegen, das war sein durchaus ethisches Wesen, das diesem Virtuosen der Geselligkeit den festen Halt gab und seine Bildung zu einer so schönen und reinen und feinen machte.

Dass dieser hochgebildete Mann, der sich als Theologe in erster Linie an die Gebildeten wandte, auch den Bildungsfragen im engeren Sinn seine Aufmerksamkeit zuwenden werde, war von ihm zu erwarten. Praktisch haben wir ihn darum auch bereits bei der Gründung der Berliner Universität dieses Interesse mit Erfolg bethätigen sehen. Aber auch theoretisch trat er der Pädagogik nahe, dreimal hielt er darüber Vorlesungen in Berlin, und so konnte dann aus seinem Manuskript und allerlei Zetteln sowie aus nachgeschriebenen Heften im Jahr 1849 seine „Erziehungslehre“ zusammengearbeitet werden, als 9. Band seiner philosophischen Werke; leider ist es aber dem Herausgeber nicht gelungen, ein erfreuliches Ganzes aus diesen verschiedenen Quellen herzustellen, und so ist die Schleiermacher'sche Pädagogik um ihrer ungeniessbaren Form willen weit weniger gekannt und geschätzt, als sie es ihrem hochbedeutsamen Inhalt nach verdienen würde. Schleiermacher fasst seine Aufgabe von vorne herein umfassender, als dies der gewöhnlichen Ansicht entspricht: nicht um die Technik des Hauslehrers oder Schulmeisters ist es ihm zu thun, sondern um die gesamte Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere, die einerseits eintreten soll in das, was sie vorfindet, andererseits aber auch fähig werden soll zu künftigen Verbesserungen dieses gegebenen Zustands. Diese Einwirkung ist eine wesentlich sittliche Aufgabe, und die Pädagogik insofern eine an die Ethik sich anschliessende Kunstlehre und zugleich der Politik koordiniert, die ohne sie ihr Ziel

nicht erreichen kann. Dieser enge Zusammenhang mit der Ethik ist um so bedeutsamer, als Schleiermacher nach Überwindung des allzu Fichteschen Standpunkts in den Monologen das Sittliche aus dem Punktuellen des guten Willens in seiner Güterlehre hinausgeführt hat in die reiche Welt des objektiv Sittlichen und diese in ihrer historischen Entwicklung begriffen hat als die einer fortgehenden Einigung von Vernunft und Natur; dadurch kam von vorn herein ein grosser Stil, ein sozialer Zug in seine von der bisherigen imperativischen Ethik so verschiedene Sittenlehre. Und darum rührt er auch in der Pädagogik alsbald an die grossen Fragen und fasst so zunächst das Verhältnis des Staates zur Erziehung ins Auge. Organisieren und Symbolisieren, Allgemeines und Individuelles — das sind die beiden Gegensatzpaare, durch welche Schleiermacher das Sittliche bestimmt: der Staat bewegt sich im Gebiet des Allgemeinen und seine Thätigkeit ist eine organisierende, darauf gerichtet, die Natur zum Organ der Vernunft zu machen und sie mit dieser zu durchdringen. Da nun der unerzogene Mensch Natur ist und durch die Erziehung vernünftig gemacht, organisiert werden soll, so gehört die Erziehung in erster Linie in die Sphäre des Staats, wenngleich die ältere Generation daneben auch als wissenschaftlicher Verein und als Kirche auf die jüngere einzuwirken hat. Aber wer soll nun diese erziehende Thätigkeit ausüben? der Staat selbst oder ein besonderes Organ dafür an seiner Stelle? Natürlich vor dem Staat die Familie, der das Kind von Natur angehört; allein da diese einerseits ihrer Aufgabe vielfach nicht oder nur unvollkommen nachkommt und andererseits auch die beste Familie dieselbe nur unvollkommen lösen kann, wenn man nicht zum alten Kastenwesen zurückkehren will, so muss die Erziehung eine gemeinsame sein. Für diese öffentliche Erziehung wäre die Gemeinde das nächste Organ. Allein faktisch tritt an ihre Stelle der Staat, und das liegt im Zweck der Erziehung begründet. Ihre Aufgabe ist nämlich eine doppelte: einmal die Darstellung und Herausarbeitung der persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen, und fürs andere seine Ausbildung in der Ähnlichkeit mit dem grösseren moralischen Ganzen, dem er angehört; sie nimmt also eine individuelle und eine universelle Richtung zugleich und beide sind gleichmässig zu berücksichtigen. Weil nun zu der universellen Ausbildung namentlich auch die politische gehört und diese wesentlich auf der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Volkstum beruht, so genügt die Gemeinde nicht, sondern der Staat hat zu bestimmen, was er hierin vom Einzelnen zu verlangen hat: es gilt politische Gesinnung zu wecken und zu entwickeln. Da sind freilich je nach den Voraussetzungen, auf die man rechnen oder nicht rechnen kann, verschiedene Fälle denkbar; im allgemeinen gilt der Kanon: je weniger der Staat voraussetzen kann, dass in der Masse Einsicht vorhanden sei in das, worin das Leben des Staates besteht, desto weniger kann er sich auf die Familie verlassen, desto mehr muss er selbst sorgen; nur in dem Mass als die politische Einsicht und Gesinnung in der Masse zunimmt und ein bestimmter Einfluss der Einsichtsvolleren auf die ununterrichtete Menge nicht ausbleiben kann, desto mehr wird auch seine Bevormundung in Bezug auf jenen Punkt verschwinden und man wird hoffen können, dass

das Richtige vom Volk selbst ausgehen werde. Aber auch damit ist noch nicht alles erschöpft: die Erziehung des Staates behandelt alle gleichmässig, und doch heischen die individuellen Differenzen auch Berücksichtigung und machen ihr Recht geltend; hier bleibt darum eine Sphäre für die Familie nach wie vor. Wo nun in einer Familie das Staatsbewusstsein stark ausgeprägt ist — wie in gewissen Kreisen des Adels, fügt er aus seiner Hofmeistererfahrung im Hause der Grafen von Dohna und angesichts der Leistungen des preussischen Adels in den Befreiungskriegen hinzu —, da wird sich innerhalb der Familie die politische Gesinnung zur Genüge entwickeln und die Erziehung darum im Kreise der Familie bleiben können (Hofmeistererziehung). Wo dagegen die politische Gesinnung fast gänzlich fehlt, wie bei den niedersten Ständen — denn was erfuhren diese damals vom Staat, was ihre Gegenliebe hätte wecken können? —, da handelt es sich bei der Erziehung um Bekämpfung der individuellen Beschränktheit, des Egoismus und der Selbstsucht. Und gerade hier liegt ja für den Pantheisten Schleiermacher die Quelle des Bösen, das im Grunde nichts anderes ist, als die Individualität, die sich gegen das Allgemeine und Ganze spröde zeigt und auflehnt, sich dem Organisiertwerden durch die Vernunft widersetzt. Diesem Nochnicht hat daher die Erziehung entgegenzuarbeiten, und so ist ihre Thätigkeit bald negativ Gegenwirkung, bald positiv Unterstützung, Mitwirkung, Ergänzung. Auf denselben Unterschied führt noch eine andere Frage, nämlich die: ob die Pädagogik aus dem Menschen machen könne, was sie wolle? Hier teilen sich je nach der Beurteilung der natürlichen Anlagen die Ansichten: glaubt man, dass jeder normale Mensch alle Anlagen in sich trage, so wird man geneigt sein zu sagen, es sei Schuld der Erziehung, wenn diese nicht alle entwickelt werden; das ist der Glaube an die Allmacht der Erziehung, als ob diese aus jedem alles machen könne. Den Gegensatz dazu bildet die Anschauung von der Machtlosigkeit (Beschränktheit) der Erziehung, wonach dieselbe aus dem Menschen nichts machen könne, als was den Anlagen nach schon in ihm liege. Die Entscheidung ist schwierig und jedenfalls nicht innerhalb der Pädagogik selbst zu treffen; denn die Frage weist auf die Abhängigkeit derselben von Psychologie und Physiologie hin. Daher muss sie so konstruiert werden, dass man nicht fehl geht, ob nun das Eine oder das Andere richtig ist; und daher muss die erziehende Thätigkeit einerseits als anregende andererseits als leitende bestimmt werden, was sich mit dem Gegensatz von Gegenwirkung und Unterstützung zwar nicht deckt, aber doch nahe berührt. Und endlich hängt dieser auch noch zusammen mit der Frage, ob der Mensch mit Rousseau von Natur für gut oder mit dem Christentum als mit einem angeborenen Bösen behaftet anzusehen sei. Übrigens hängt in Praxi das Überwiegen einer gegenwirkenden oder unterstützenden Thätigkeit des Erziehers ab von dem Zustand der Lebenskreise, in denen die Kinder aufwachsen: je sittlicher das Milieu ist, desto weniger bedarf es der Gegenwirkung, desto mehr kann sich die Erziehung beschränken auf den der Idee der Sittlichkeit gemässen Umgang der älteren Generation mit der jüngeren. Endlich bleiben noch zwei solcher grossen und allgemeinen Fragen, von denen die eine

vor allem den Romantiker, die andere den Theologen interessieren mochte. Die Beantwortung der ersten: ob und inwieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter? macht Schleiermacher, indem er an die durchgehende leibliche Differenz erinnert, doch im wesentlichen abhängig von der geschichtlichen Stellung der Frau zu den sittlichen Lebenskreisen. An diese gegebenen Zustände muss sich die Theorie halten und doch zugleich dafür sorgen, dass, wenn die Ungleichheit in der Stellung der beiden Geschlechter abnimmt, was er offenbar für das Richtige und Wünschenswerte hält, die Erziehung dem nicht entgegenwirke. Das andere aber ist die Frage nach dem Recht der Kirche auf Mitwirkung bei der Erziehung. Pflege und Pflanzung der religiösen Gesinnung ist Sache der Kirche — den Erwachsenen gegenüber; bei den Kindern aber thut sie besser, sich auf diese Erwachsenen d. h. auf die Familie zu verlassen: weder Andachtsübungen noch Religionsunterricht gehören in die Schule, in öffentlichen Anstalten müssen jene ganz unterbleiben und kann auch dieser erspart werden; den Konfirmandenunterricht erteilt die Kirche selbst; und ebenso hat sie auch für theologische Lehranstalten zu sorgen, um das historische Wissen, das Wissen um den historischen Zusammenhang der Religion zu sichern; gründet der Staat solche, so thut er es nur als ihr Vertreter. Dass aber die Kirche dem Staat gegenüber Anspruch auf die Erziehung im ganzen erheben dürfte, davon kann keine Rede sein; wo zwischen Staat und Kirche dennoch Grenzstreitigkeiten entstehen sollten, da entscheidet — die freie Wissenschaft. Ich weiss nicht, ob man nicht auf alle diese Gedanken wieder wird zurückkommen müssen; sie beweisen, wie rasch die Trennung zwischen Schulstand und Predigeramt, die Wolf für die höheren Schulen gefordert hatte, auf alle Schulen ausgedehnt wurde, und wie vertrauensvoll ein Mann der Kirche diesen Schritt nicht bloss tolerierte, sondern gut hiess. Es war beides, das religiöse und das nationale Pathos, das ihn dabei leitete. Zugleich zeigen diese der allgemeinen Einleitung entnommenen Erörterungen, dass seine Pädagogik nicht konstruiert, was sein soll, dass sie, wie seine Ethik nicht imperativisch ist, sondern deskriptiv darstellt, was ist, und sich an die gegebenen Zustände hält, ohne doch darin aufzugehen: vom Gegebenen aus sucht er die Richtung anzugeben, in der sich reformatorisch die Entwicklung vorwärts bewegen und die Ziele, nach denen die Praxis hinstreben soll. Und formal zeigt sich dabei die dialektische Art Schleiermachers, dem es wichtiger ist die Probleme sich in ihrem ganzen Umfang entwickeln zu lassen als sie vorschnell und einseitig selbst zu entscheiden.

Schleiermacher führt nun zunächst die gewonnenen allgemeinen Prinzipien unter bestimmter Anwendung weiter aus. Die Gegenwirkung wird näher beschrieben; sie zerfällt in das Be- und Verhüten aller Störungen und in das Gewährenlassen in der Weise, dass sie den Zögling mit Mitteln ausrüstet, um jenen Störungen Widerstand zu leisten; das eine ist mehr Sache der weiblichen, das andere mehr Sache der männlichen Erziehung. Das Objekt dieser Gegenwirkung ist vor allem ein einzelner Willensakt, der durch Missbilligung oder Strafen und Belohnungen gehemmt wird; dabei spricht sich Schleiermacher besonders beherzigenswert über die Strafe

aus, deren symbolischen Charakter er betont und von der er sagt, dass sie eine abnehmende Grösse in der Erziehung sein müsse. Gesinnung und Fertigkeiten sind mehr das Objekt der Unterstützung: ihre Aufgabe besteht darin, durch freie Einwirkung die gute Gesinnung zu wecken und zu befestigen und Kenntnisse und Fertigkeiten auszubilden. Dabei zeigt sich die grössere Kunst des Erziehers in dem ersteren, der Wirkung auf die Gesinnung; denn mechanische Virtuosität ist keine Kunst, dagegen ist die fortwirkende Kraft der Begeisterung Sache des Genies. Für die Ausbildung der Fertigkeiten ist der Unterschied zwischen Rezeptivität und Spontaneität von Bedeutung, jene führt zur Weltanschauung, diese zur Weltbildung. Die Erziehung wird nach beiden Seiten hin zu wirken haben, aber anerkennen müssen, dass das relative Zurückbleiben nach der einen oder andern Seite Sache der Freiheit des Einzelnen ist. Auch die Wahl des Berufs hängt damit zusammen; dabei ist es die Aufgabe des Erziehers einerseits, die Fertigkeiten in einer gewissen Allgemeinheit und Allseitigkeit zu entwickeln und andererseits auf hervorragende individuelle Anlagen Rücksicht zu nehmen, also auch hier zu fördern und zu hemmen zugleich, jedenfalls aber eine zu frühe Entscheidung zu verhindern. Hinsichtlich der Gesinnung beginnt die Erziehung mit absoluter Autorität, an deren Stelle allmählich der Gemeingeist tritt. Daraus ergibt sich, dass zu einer gegebenen Zeit die häusliche Erziehung, wo die auf Liebe beruhende elterliche Autorität herrscht, aufhören und ein gemeinsames Leben für die Jugend organisiert werden muss, in welchem Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann. Auch hierbei wird sich übrigens ein Unterschied ergeben: die einen werden sich mehr produktiv und selbsthätig, die andern mehr rezeptiv und empfangend verhalten.

Und nun entwickelt Schleiermacher in einem besonderen Teil ausführlich die Aufgabe des Erziehungsgeschäfts nach drei Altersperioden. Die erste umfasst die Zeit, während welcher die Erziehung wesentlich im Schoss der Familie verläuft. Hier handelt es sich vor allem um die physische Seite der Lebensentwicklung, um Ausbildung der Sinne, Aneignung der Sprache und Gewöhnung an Ordnung und Gehorsam im Geist der Liebe; auch das religiöse Element darf schon hier nicht fehlen. Der zweite Abschnitt, die mittlere Periode ist dadurch charakterisiert, dass im Anfang derselben die grossen Lebensgemeinschaften Einfluss gewinnen und dass während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Bezug auf die Aktionen gegen die Welt sich soweit entwickelt, dass das Urteil des Zöglings über sich selbst als ein bestimmender Faktor mit aufgenommen werden kann. Hier tritt der Zögling aus der Enge des Familienlebens in die grössere Gemeinschaft der öffentlichen Schule ein. Wichtig ist dabei zunächst die Frage, in welchem Verhältnis die Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leben stehen soll? Mit Recht betont Schleiermacher, dass dieses Verhältnis sich nach der Verschiedenheit der Stände verschieden gestalten werde; die Pflege der religiösen und ethischen Gesinnung wird immer wesentlich Sache der Familie bleiben. Von der Frage, ob die Schule bloss

Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinn des Worts sein soll, meint Schleiermacher ganz richtig, sie komme ihm sehr wunderlich vor; denn wenn die Schule auch in erster Linie Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben habe, so müsse sie doch insofern auch Gesinnung entwickeln, als dieses aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe und sich auf das öffentliche Leben beziehe; und dieses beides gehe notwendig und ganz von selbst Hand in Hand. Dass das Spiel der Familie zu überlassen sei, merkt er ausdrücklich an, als hätte er gewisse moderne Anforderungen an die Schule vorausgesehen. Und nun behandelt er die verschiedenen Schulgattungen, deren er nach den Ständen drei — Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium — annimmt, in ausführlicher Erörterung unter dem Gesichtspunkt, welchen Anteil jede derselben an der Entwicklung der Gesinnung und an der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten habe. Je mehr er hier ins Einzelne geht, desto kürzer muss ich mich fassen. Übrigens ist jene Scheidung nach Ständen nicht so gemeint, als ob die thatsächlich vorhandene und fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit dadurch einfach verfestigt werden sollte; im Gegenteil muss die niedere Stufe der höheren immer mehr angenähert und der Übergang aus der Volksschule in die höheren Bildungsanstalten möglichst leicht gemacht werden.

Besonders eingehend bespricht er die Bürgerschule. Sie ist notwendig; denn die alten Sprachen allein und für alle gleichmässig der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu Grunde zu legen, wäre ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus; für die Gewerbe ist Naturerkenntnis notwendig, und die formale Bildung, welche bei oberflächlichem Erlernen der alten Sprachen doch nicht zu erreichen ist, erwartet er hier vom ernstlichen Betrieb der Muttersprache und von der Mathematik; die lateinische Sprache ist dagegen hier wegzulassen. Unterrichtsgegenstände sind also formal Muttersprache und Mathematik, material Geschichte, Geographie und Naturkunde; und dazu kommen noch in mässigem Umfang fremde lebende Sprachen. Dabei bedauert Schleiermacher, dass nicht auch die künftigen Gelehrten, ehe sie zur wissenschaftlichen Bildungsstufe übergehen, den Kursus der höheren Bürgerschule durchmachen können, um eine gründliche reale Bildung sich anzueignen. Massgebend ist für diese dritte Stufe, wo zur Teilnahme an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten erzogen werden soll, dass diese ein tieferes geschichtliches Leben und eine tiefere spekulative Bildung voraussetzt; und daher handelt es sich hier vor allem um Historie und Philologie. Dabei interessiert uns besonders, was Schleiermacher über das Studium der alten Sprachen sagt. Man hat sich auf die beiden alten klassischen Sprachen beschränkt, weil diese das historische Fundament unserer Bildung sind. Sehr kühl fertigt er dabei die in den Tagen der Romantik und beginnenden Germanistik sehr nahe liegende Erwägung ab, ob denn nicht unsere eigene ältere Sprache uns näher liege als die fremden, und ob also nicht die altdeutsche Sprache ein wesentliches Element unserer Bildung werden solle. Nein; denn in Beziehung auf das gegenwärtige öffentliche Leben ist die alte Litteratur unseres Volkes viel weniger von

Bedeutung als die römische und die griechische; und eine solche Allgemeingültigkeit wie diese wird das Studium des Altdeutschen schwerlich erringen, dieses also immer der eigentlichen Philologie vorbehalten bleiben müssen, — was heute noch wahr ist wie damals. Hinsichtlich der Methode gilt es alles Tote und alle Fortschreitung von der Art, dass eine Menge materieller Kenntnisse abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgeteilt wird, zu vermeiden. Daher darf man nicht zu früh mit diesem Unterricht beginnen, wenngleich das bloss Mechanische davon in den Jahren vorweggenommen werden mag, wo Spiel und Ernst noch nicht auseinander treten. Was das Ziel betrifft, so könnte der Kanon, dass Rezeptivität und Produktivität in Gleichgewicht stehen müssen, Veranlassung zu der irrigen Meinung geben, dass jeder ebenso gut müsse griechisch und lateinisch schreiben können wie verstehen. Allein sobald man sich mit der Litteratur eines fremden Volkes zu beschäftigen beginnt, wird die eigene Produktivität zurückgedrängt. Die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen dürfen deshalb nur solange fortdauern, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit währt. Und noch weniger ist ein grosser Wert auf metrische Übungen zu legen, denn es kann nicht die Absicht sein lateinische und griechische Dichter auszubilden. Dagegen bringen wir es lange nicht weit genug im Auffassen der Sprache im grossen, wenn man z. B. das Ciceronianische und das Attische allein berücksichtigt oder umgekehrt meint, die Jugend müsse den ganzen historischen Cyklus der Litteratur durchmachen. Dagegen empfiehlt er eine Auswahl von Schriftstellern und Schriftstücken in einer Chrestomathie, bei der man nur nach Grundsätzen, die in der Natur der Sache liegen, und ohne Liebhaberei verfahren muss. Dabei soll aber in den Schulstunden nur der Typus für die Selbstbeschäftigung gegeben und das Fortlesen dem Privatfleiss überlassen werden, in der Weise, dass mit sich entwickelnder Selbstthätigkeit immer weniger Unterrichtsstunden und immer mehr Arbeitsstunden festgesetzt werden unter geregelter Beaufsichtigung und Leitung. Im Geschichtsunterricht verlangt Schleiermacher die gleiche Berücksichtigung der alten und der neuen Geschichte, wodurch es möglich werde, die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein ganzes zusammenzuschauen. Von einer besonderen Betonung des „vaterländischen“ Elements ist dabei keine Rede, nicht als ob ihm der Patriotismus ein Untergeordnetes gewesen wäre, sondern weil er ganz richtig erkannte, dass hier „der Gemeingeist in Beziehung auf das Leben der Jugend unter sich, abgesehen vom künftigen Staatsleben, also insofern sie auf öffentlichen Anstalten untereinander und mit den Lehrern ein Ganzes bildet, vorzüglich in Betracht komme;“ darin sieht er „ein höchst bedeutendes sittliches Moment“. Wie recht er damit hat und wie wenig das begriffen wird, das haben uns die modernen Tam-Tamschläger für vaterländische Geographie und neueste Geschichte erst recht deutlich gezeigt. Und recht hat er gewiss auch, wenn er sagt, die Erfahrung bestätige, dass der Gymnasialunterricht in der Religion nur wenig Gewinn bringe, da, wenn er nicht in das Theologische übergehen, sondern den katechetischen Charakter beibehalten wolle, notwendig etwas Trockenes und Totes, etwas Schwankendes und Unsicheres hineinkomme.

„Gerade in solchen Zeiten, wie die unsrige ist, meint er, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben.“ Wenn man es doch thue, so sei das in keiner Weise ein Fortschritt, sondern ein Missverständnis und hänge mit einer besonderen Modifikation und einer bestimmten einseitigen Auffassung des Christentums zusammen, die nicht einmal von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt werde. Wie offen aber das Auge dieses Neuhumanisten für die Schäden und Übertreibungen waren, welche der Schule durch den neuen Geist selbst drohten, das zeigt seine Klage, dass „das grosse Übergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für das gelehrte Schulwesen gebe,“ dass ihr Typus zu sehr auf Spezialbildung berechnet sei und die wahre Universalität zurücktrete; auch werde zu viel *in spem futurae oblivionis* gelernt, zu viel Wert auf Gegenstände gelegt, die die formelle Bildung sehr begünstigen, aber ihrem Stoff nach späterhin verschwinden. Und weil er erkannte, dass sich der Forschungsgeist der Natur zugewendet hatte, so klagt er über Hintansetzung der Realbildung und zu grosse Bevorzugung der philologischen Bildung.

Endlich die dritte Stufe, die von dem Punkt anfängt, wo der Einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punkt die Selbständigkeit des Zöglings bereits anerkannt ist und die pädagogische Thätigkeit darum allmählich aufhört. Hieher gehört die Bildung auf der Universität, während die Jugend der Volks- und Bürgerschule in das Familienleben zurückkehrt und für sie die Vorbereitung auf den Beruf beginnt. Jener, der Bildung auf den Universitäten, hat Schleiermacher eine besondere Schrift gewidmet „gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“. 1808 geschrieben war sie bestimmt auf die Gestaltung der Berliner Universität, vom Boden des Gegebenen aus vorsichtig reformatorisch vorwärts führend einzuwirken, was ihr auch Fichtes unhistorischen und radikalen Ideen gegenüber gelungen ist.

Schon das Wenige, was dieser Abriss der Schleiermacher'schen Pädagogik aus ihr mitzuteilen vermochte, kann zeigen, welche Fülle von Fragen hier besprochen sind, welcher Reichtum an Ideen nach allen Seiten hin ausgebreitet ist und wie die dialektische Methode, das Gegebene zu Grunde zu legen und anstatt dessen, was sein soll, immer erst das ins Auge zu fassen, was da ist, sich als eminent fruchtbar erweist. Nimmt man dazu, dass durch die immer wiederkehrende Anwendung derselben Kategorien die Massen sich doch im ganzen durchsichtig gliedern, so stehe ich in der That nicht an, diese Theorie der Pädagogik mit G. Baur als „die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste“ von allen zu bezeichnen. Nicht nur der Lehrer, sondern auch der Staatsmann und Politiker, der Gebildete überhaupt kann aus dieser Darstellung deshalb so viel lernen, weil hier die Fragen gestellt und richtig entwickelt werden, und weil man eben darum die Freiheit des eigenen Denkens behält und sich dieselben auch anders als Schleiermacher, gerade auf Grund seiner allseitigen Erwägungen, zu beantworten das Recht hat.

Bei der unglücklichen Redaktion der Schleiermacherschen Erziehungslehre wäre eine

brauchbare Bearbeitung derselben dringend notwendig; wir haben sie noch nicht. Die neueste Darstellung, wo man sich auch über die ältere Litteratur orientieren mag, ist von PAUL DIEBOW, Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit 1894.

14. Auch Herbarts Pädagogik ist wie diejenige Schleiermachers ethisch orientiert; unter den Bildungselementen seiner Lehrjahre steht der Neuhumanismus mit seiner ästhetischen Auffassung des Altertums nicht an letzter Stelle; philosophisch ist er von Kant (ein Kantianer von 1828!) und noch mehr von Fichte, in seinen pädagogischen Erfahrungen von Pestalozzi mächtig beeinflusst. Und so müssen wir doch schon hier von ihm reden, wenn auch seine Anschauungen erst in der etwa von 1840 an zu datierenden pädagogischen Gegenwart sich in weiteren Kreisen der Lehrerwelt Ansehen und Geltung gewonnen und auf dem Gebiet des höheren Unterrichts sogar erst in den allerletzten Jahren die Praxis zu beeinflussen und umzugestalten begonnen haben. Johann Friedrich Herbart (1776—1841) hatte neben den philosophischen von Anfang an sehr starke pädagogische Interessen, so dass man ihn, wenn auch in erheblichem Abstand von einem Comenius oder Pestalozzi doch unter die führenden Geister, unter die pädagogischen Genies rechnen muss. Im Haus des Herrn von Steiger in Bern hat er seine erzieherischen Erfahrungen gemacht und sie bei einer Begegnung mit Pestalozzi an dessen Ideen orientiert, und so konnte er, nachdem er sich zunächst in zwei grösseren Abhandlungen enthusiastisch zustimmend über diesen ausgesprochen hatte, schon 1806 in selbständiger Weise das erste seiner beiden pädagogischen Hauptwerke, die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet,“ veröffentlichen, dem er 1835 den „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ folgen liess; denn seit dem Beginn seiner akademischen Thätigkeit (1802) bis zum Ende derselben hat er in Göttingen und Königsberg die Pädagogik in den Kreis seiner Vorlesungen einbezogen, auch wie wir sehen werden, am letzteren Ort die Praxis damit zu verbinden und für den Unterricht zu verwerten gesucht. Neben jenen Hauptschriften hat er dann noch in einer Reihe kleinerer Abhandlungen einzelne pädagogische Fragen eingehender behandelt.

Herbarts Hauptabsehen war auf die Pädagogik gerichtet, und so ist es zum mindesten missverständlich, wenn man sagt, er habe dieselbe von seiner Ethik und Psychologie abhängig gemacht. Vielmehr hat er gerade in ihrem Interesse diese beiden Disziplinen bearbeitet und dann freilich gelehrt, dass das Ziel aller Bildung ein ethisches sei und die Psychologie den Weg und die Mittel zur Erreichung dieses Zieles und die Hindernisse, die sich ihm entgegenstellen, aufzuzeigen habe. Freilich muss man sich dann sofort auch des metaphysischen Unterbaus seiner Psychologie erinnern: die Seele ist eines der vielen Realen, deren einzige Aufgabe ist, sich in ihrem absoluten Sein gegen mögliche Störungen zu erhalten; die Art, wie sie sich selbst erhält, ist — die Vorstellung. Vorstellungen sind nicht, aber sie werden zu Kräften, deren gegenseitiges Spiel in Hemmung und Förderung oberhalb und unterhalb der Schwelle des Bewusstseins ein rein mechanisches ist und als solches — eine förmliche Mechanik und Statik der Vorstellungen — mathematisch berechnet werden kann. Gefühle und Begierden aber sind nicht etwa Sache besonderer Seelenvermögen, sondern nur bestimmte Zustände gehemmter oder sich emporarbeitender Vorstel-

lungen. Ist somit die Seele nur der Schauplatz, wo sich alle diese Vorgänge abspielen, so ist das Ich lediglich Resultat, die Durchkreuzungsstelle von Vorstellungsreihen, nur scheinbar ein Einheitliches und Festes, in Wahrheit wechselnd und ein Produkt der Abstraktion, ein Gebilde des Scheins. Und auch die Apperception ist nichts als ein Akt des Vorstellens, die Aufnahme und Aneignung einer neuen, der zu appercipierenden Vorstellung durch die schon vorhandenen älteren oder appercipierenden Vorstellungsmassen. Endlich muss man im Auge behalten, dass ihm die Ethik ein Teil der Ästhetik und als solche von der Metaphysik völlig unabhängig ist. Ihr ästhetischer Charakter aber zeigt sich in der Aufstellung von fünf ethischen Ideen als den Musterbildern für sittliche Beurteilung, der Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit oder Vergeltung. Und nun zu seiner Pädagogik.

Da der Zweck der Erziehung ein ethischer ist, so ist ihre Voraussetzung die Empfänglichkeit und Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit; daher polemisiert Herbart ebenso gegen den Fatalismus, der jede Einwirkung unmöglich mache wie gegen den Indeterminismus, den er namentlich in der Form der Kantischen Lehre von einer transcendentalen Freiheit bekämpft, da auch er eine solche Einwirkung ausschliesse. Der oberste Zweck aller Erziehung aber ist die Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit. Sie besteht in der Übereinstimmung des Willens mit jenen Ideen, die gefällt, und diese Übereinstimmung, diese Folgsamkeit zu erzielen ist daher Aufgabe der Erziehung. Vor allem gilt es die oberste dieser Ideen, die der inneren Freiheit zur beharrlichen Wirklichkeit zu bringen; darin eben besteht jene Charakterstärke der Sittlichkeit. Doch statuiert Herbart neben diesem sittlichen Hauptzweck noch andere untergeordnete Erziehungszwecke, neben jenem einen notwendigen noch mancherlei mögliche Zwecke, welche der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird; da nun der Erzieher den künftigen Mann beim Knaben vertritt, so muss er diese mancherlei Zwecke seinen Bemühungen jetzt schon setzen, muss ihnen die innere Leichtigkeit im voraus bereiten; und so müssen, weil menschliches Streben vielfach ist, auch die Sorgen der Erziehung vielfach sein. Das ist die Vielseitigkeit des Interesses, welche er bald als „ersten Teil des pädagogischen Zwecks" bald als Grundlage und Vorstufe der Tugend fasst, da diese ohne eine solche Vielseitigkeit nicht gedacht werden kann; denn „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein." Übrigens ist diese Vielseitigkeit nicht gleichbedeutend mit Vielgeschäftigkeit; und wenn er sie als gleichschwebende bezeichnet, so erreicht er damit dasselbe, was der gewöhnliche, ihm aber wegen seiner Polemik gegen die Lehre von den Seelenvermögen unsympathische Ausdruck „harmonische Ausbildung aller Kräfte" besagen will. Wenn ihm aber die sittliche Erziehung letzter und höchster Zweck ist, so versteht es sich von selbst, dass diesem wie alles so auch der Unterricht untergeordnet wird und er keinen Unterricht anerkennt, der nicht zugleich sittlich erzieht. Mit seiner Psychologie, die das ganze Seelenleben in Vorstellungen auflöst, hängt es zusammen, dass auch der umgekehrte Satz gilt: keine Er-

ziehung ohne Unterricht; denn auf den Willen kann man nur wirken durch Vorstellungen.

Nun unterscheidet Herbart aber doch in der Darstellung drei Hauptfunktionen der pädagogischen Thätigkeit: Regierung, Unterricht und Zucht. Freilich gehört die Regierung kaum schon zur Erziehung; denn dabei handelt es sich nur um die Handhabung der äusseren Ordnung beim Geschäft des Erziehens; erst Ziller hat sie durch die Bestimmung, dass sie zur Beschaffung der mittelbaren Tugenden diene, in ein näheres Verhältnis dazu gesetzt. Es entwickelt sich nämlich nach Herbart im Kinde zunächst ein wildes Ungestüm, das ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen zu verlezten droht und die künftige Person des Kindes selbst in Gefahr bringt. Dieses Ungestüm muss unterworfen und unter einem stets fühlbaren Druck niedergehalten werden. Die Mittel dazu sind: Drohung, in Notfällen Zwang und Strafe; Aufsicht, die im allgemeinen weiss, was den Kindern begegnen könnte, aber ja nicht alles soll verhüten wollen, sondern den Mut hat zuzugeben, dass „Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden"; die besten Mittel aber sind Autorität und Liebe. Endlich gehört auch die zweckmässige Beschäftigung der Kinder schon hieher.

Während sich die Regierung lediglich auf die Gegenwart bezieht, sorgen Unterricht und Zucht für die Zukunft des Zöglings. In Wirklichkeit gehören sie zusammen, nur für die Betrachtung sind sie getrennt. Auch der Zweck des Unterrichts ist Tugend; da Stumpfsinnige nicht tugendhaft sein können, so müssen vor allem die Köpfe geweckt, es muss ihnen Interesse eingeflösst werden, und weil die geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, muss dieses Interesse vielseitig und, damit keines zu früh und einseitig sich vordränge, gleichschwebend sein. Dieses vielseitige Interesse fordert nun zweierlei: Vertiefung in vielerlei, und um die Einheit der Persönlichkeit und des Bewusstseins zu retten, Sammlung und Besinnung. Daraus entnimmt Herbart für den Unterricht die vier formalen Stufen: Klarheit und Association, jene Sache der ruhenden, diese der fortschreitenden Vertiefung, System und Methode, d. h. ruhende und fortschreitende Besinnung. Von diesen Formalstufen ist in der Schule Herbarts viel Aufhebens gemacht worden, während Herbart damit nur beschrieben hat, was in allem Unterricht geschieht: Klarmachen (zeigen) und Fortschreiten (verknüpfen), Zusammenfassen (lehren) und Anwenden (Herbart selbst nennt dies bald philosophieren bald „Konsequenz in der Anwendung"). Will man besondere Namen dafür, so scheinen mir die von Rein vorgeschlagenen vor denen Herbarts den Vorzug zu verdienen, wenn er in seiner Theorie der formalen Stufen die fünf Schritte der Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung unterscheidet. Übrigens hat Herbart damit nur den Gang des Unterrichtens im ganzen beschreiben, nicht aber vorschreiben wollen, dass in jeder einzelnen Unterrichtsstunde ein solches Vier- oder Fünffaches der Reihe nach zu geschehen habe. Wichtiger als die Unterschiede des Merkens und Erwartens, des Forderns und Handelns, das beim Kinde doch nur in Versuchen bestehen kann, ist die Analyse der Aufmerksamkeit, die als Bedingung

des Interesses entweder eine willkürliche, oft nur durch Ermahnungen und Drohungen vom Lehrer bewirkte oder aber eine unwillkürliche durch die Kunst des Unterrichts hervorgerufene und als letztere teils primitiv teils appercipierend ist. Über diesem komplizierten Apparat psychologischer Unterscheidungen haben aber leider viele Herbartianer die Hauptsache aller dieser Ausführungen übersehen, den Rat: sei im Unterricht interessant! unterrichte gut!

Damit nun aber der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden, und zu dem Behuf muss die Sphäre des Interessanten durchwandert, die Gliederung aber nicht aus einer Klassifikation der unendlich vielen Gegenstände, sondern aus der der Gemütszustände gewonnen werden. Da ergibt sich ihm denn der Gegensatz von Erkenntnis und Teilnahme: jene ahmt im Bilde nach, was vorliegt, diese versetzt sich in die Empfindung anderer. Zuerst die Erkenntnis: auf das Viele und Mannigfaltige der Erfahrungsgegenstände bezieht sich das empirische Interesse, das spekulative hat es mit der Gesetzmässigkeit der Erscheinungen zu thun, und das ästhetische folgt nach jedem vollendeten Vorstellen, laut oder leise, mit Beifall oder Missfallen. Die Teilnahme bezieht sich entweder als sympathetisches Interesse auf die Menschheit überhaupt oder als gesellschaftliches auf die Gesellschaft oder als religiöses auf das Verhältnis beider zum höchsten Wesen. Im Unterricht gilt es, Einseitigkeiten innerhalb dieser Interessen zu verhüten und positiv sie alle zu wecken, indem die Erfahrung, welche Erkenntnis gibt, und der Umgang, welcher zur Teilnahme führt, durch ihn ergänzt und alle Gegenstände dieser Interessen „in den Schoss der Jugend konzentriert" werden. Diese sechs Interessen werden aber auch auf den Gang des Unterrichts kombinatorisch angewendet. Zu dem Behuf wird zunächst ein bloss darstellender Unterricht ausgeschieden, der versinnlichen soll, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher schon gemerkt hat; seine Hilfsmittel sind Abbildungen aller Art, sein einziges Gesetz, so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube. Die zweite Lehrart ist die analytische, die die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und durch den bloss darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, die Aufmerksamkeit auf das Kleinste vertiefen und Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen bringen muss. Ihm steht der synthetische Unterricht gegenüber, der aus eigenen Steinen baut, die Elemente gibt und ihre Verbindung, wenn auch nicht vollzieht, so doch veranstaltet. Jede dieser beiden Lehrarten kann in den Dienst jedes der sechs Interessen gestellt werden, und daraus ergeben sich zwölferlei verschiedene Aufgaben des Unterrichts, die sich an verschiedenen Gegenständen und Fächern bethätigen und erfüllen lassen. Dabei warnt Herbart, sich allzu ängstlich an die Regel zu halten: das Leichtere dem Schwereren und besonders das Erleichternde dem voranzuschicken, was nicht ohne Vorkenntnis mit Sicherheit kann gefasst werden; denn die Jugend springt und klettert auch gern.

Hatten die formalen Stufen die Absicht den Unterricht zu einem

artikulierten zu machen, so hat ihn der Lehrplan zu konzentrieren. Daher eifert Herbart gegen die Sitte, einzelnen Fächern nur zwei (heute oft gar nur eine!) Wochenstunden zuzuweisen, wodurch aller Zusammenhang zerrissen und das Interesse zerstreut werde; dagegen verlangt er als unerlässliche äussere Bedingung, dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde zu widmen; die Abwechslung, deren Notwendigkeit er weit weniger als so manche seiner Schüler verkennt, sucht er vor allem im eigenen Reichtum des Unterrichts; aber dem Wechsel zu lieb darf die Arbeit nie „in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen". Im allgemeinen soll der Unterricht nicht mehr Zeit für sich verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, dass der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe; dies nicht nur im Interesse der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern vor allem deshalb, weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu halten, an der Unaufgelegtheit scheitern muss, die aus zu langem Sitzen und zu grosser geistiger Anspannung entsteht. Als die eitelsten aller Schulpläne aber bezeichnet er die, welche für ganze Länder und Provinzen bestimmt sind; sie zu entwerfen, unter Berücksichtigung der Wünsche, Vorzüge, Schwächen und Privatverhältnisse im einzelnen Schulkollegium, ist vielmehr Sache eines guten Scholarchen und erfordert Menschenkenntnis und Politik. „Ich gestehe, sagt er, keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsamkeit zutrauten das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiss, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, durch ihre freie Bewegung erschaffen und durch ihr Beispiel verbreiten können, und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen — immer noch ein grosses und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit." Auch gegen eine Art von Privatlektüre spricht er sich aus, bei der in der Schule Bericht über das Gelesene gefordert wird; „den wesentlichen Zusammenhang der Studien muss der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlektüre zu stützen."

Auf dem Übergang von diesen Bemerkungen über Lehrpläne zu den einzelnen Gegenständen des Unterrichts begegnet uns die sogenannte Kulturstufentheorie, wie sie namentlich Ziller in seinem Lehrplansystem entwickelt hat. Nach ihm handelt es sich für jede Unterrichtsstufe um Gewinnung eines „Gesinnungsstoffs" als des konzentrierenden Mittelpunkts; die Auswahl dieser Stoffe muss teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes entsprechen, teils und vor allem „den der Entwicklung des Einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren;" und neuerdings hat man darin gar die Anwendung des biogenetischen Grundgesetzes von der Korrespondenz zwischen Ontogenie und Phylogenie auf die Erziehung sehen wollen. Doch gehört dieser kulturhistorische Gesichtspunkt für den Gesinnungsunterricht in diesem Umfang

dem Stifter der Schule noch nicht an; höchstens Ansätze dazu sind bei ihm vorhanden, so vor allem in seiner Forderung, dass der Erzieher den Zögling nicht sofort in die komplizierte Welt der Gegenwart einführen, sondern mit der klassischen Darstellung eines idealen Knabenalters beginnen solle. Und hier zeigt sich nun eben die Beeinflussung Herbarts durch die Anschauungen des Neuhumanismus. Er ist ein Verehrer der Griechen, vor allem Homers und seiner Odyssee; ihr, sagt er, verdanke er eine der angenehmsten Erfahrungen seines Lebens und grösstenteils seine Liebe zur Erziehung. Und daher weist er von der verbogenen Bildung unserer Zeit zurück auf die Kindlichkeit der homerischen Welt, in die man unsere jüngeren Brüder zuerst einführen müsse, damit sie hier von vorn anfangen und so dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können mit eigenen Schritten, ohne Stelzen. Und daher nun sein Vorschlag, namentlich zur Bildung der Teilnahme mit Homers Odyssee zu beginnen; aber auch der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man damit den Boden und selbst zur religiösen Demut kann sie anleiten. Freilich besitzt auch die Odyssee keine Wunderkraft, um solche zu beleben, denen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht ernst sind; dennoch übertrifft sie jedes andere Werk des Altertums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung: in ihr haben wir das Mittel, „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückzuführen.“ Und auf Gründe solcher Art, meint er, welche geradezu vom Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen seien, werden auch die Philologen irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, dass das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. Das war eine neue, rein pädagogische Begründung des Neuhumanismus, und man kann heute in der That bedauern, dass sie nicht mehr beachtet worden ist; wir sind dadurch der von Herbart prophezeiten Gefährdung erheblich näher gerückt. Jener seiner Forderung stand freilich, wie er selbst wusste, das Hergebrachte d. h. „das konventionelle Latein-Treiben“ entgegen. Und doch taugt das Latein und seine Litteratur nicht für das frühe, sondern erst für das mittlere Knabenalter, Virgil kommt nach Homer, Cäsar nach Herodot, Cicero nach Platon. Aus diesen Anschauungen von ihrer sittlichen und ästhetischen Wirkung geht nun aber für den Betrieb der alten Sprachen zweierlei hervor: einmal lehnt Herbart die Berufung auf die durch sie zu gewinnende formale Bildung ab; das ist eine alte bekannte Ausrede der Philologen, das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit grösseren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken; die blossen Sprachen für sich allein geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen, sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Fürs zweite aber folgt daraus die Wertlosigkeit der Nachahmung, womit die meisten doch nicht zu Ende kommen; „zum Nachahmen des Cicero gehört Ciceros Talent, sonst hat man frostige Künstelei zu fürchten“; und darum sollen sich auch die schriftlichen Übungen auf gemeinsames Schrei-

ben in den Lehrstunden und auf lateinische Auszüge aus den interpretierten Autoren beschränken.

Neben die Gruppe der sprachlich-historischen Fächer, in welcher eben der Sprachunterricht im Vordergrund steht und der davon abgesonderte Geschichtsunterricht zurücktritt, stellen sich die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer. Durch diese Vereinigung, glaubt er, werde sich die Einseitigkeit sowohl der Gymnasien als der Realschulen vermeiden lassen. Und seiner ausgesprochenen Vorliebe für das Griechentum und für die Odyssee geht dabei das Interesse für Mathematik parallel: in seinem ABC der Anschauung, das er 1802 nach Pestalozzis Ideen entworfen hat, bediente er sich, nur in einer zu weit gehenden, abstrakt rechnerischen Weise der Mathematik, um den Zögling zu einer sicheren Auffassung der räumlichen Welt zu führen, indem die geometrische Fantasie geweckt und damit das arithmetische Denken verbunden werden sollte. Wichtig ist bei diesem Unterricht vor allem, die Selbstthätigkeit der Schüler durch mathematische Übungen und Beschäftigungen in Anspruch zu nehmen; doch warnt er treffend vor Aufgaben, die nur witzigen Einfällen gleichen und daher nicht die Zeit der Arbeit einnehmen dürfen.

In diesen beiden Gruppen, denen er noch die philosophische Propädeutik hinzugefügt wissen wollte, war die dreifache Materie des Unterrichts — Sachen, Formen und Zeichen — beschlossen. Es fehlen uns aber noch die Gedanken Herbarts über den dritten Hauptteil seiner Pädagogik, über die Zucht, die nun doch von Regierung und Unterricht in seinem Sinn als einem erziehenden schroffer geschieden wird, als dies konsequenter Weise hätte der Fall sein sollen; denn ihr Zweck ist eben der Hauptzweck der ganzen Erziehung: Charakterstärke der Sittlichkeit. Unterschiede im Charakter des Zöglings und im Sittlichen selbst ergeben die Einteilung in eine haltende, bestimmende und regelnde Thätigkeit. Als haltende sorgt die Zucht dafür, dass der Zögling in seinem Wollen sich gleich bleibe: Gedächtnis des Willens nennt es Herbart; sie richtet sich also gegen Leichtsinn und ist teils negativ abhaltend teils positiv anhaltend. Als bestimmende muss sie veranlassen, dass der Zögling wähle und richtig wähle. Die regelnde Zucht beginnt im späteren Knabenalter, wenn der Zögling anfängt zu raisonnieren; dabei muss man ihm zu Hilfe kommen und ihm allmählich eine Summe von Regeln und Maximen für sein Handeln geben. Endlich gilt es leidenschaftlichen Aufwallungen gegenüber die Stimmung ruhig, den Geist zu klarer Auffassung bereit zu erhalten. Und nun erst kann die eigentliche moralische Bildung folgen; weil aber diese nie eine vollkommene sein wird, muss zur rechten Zeit erinnert und Verfehltes berichtigt werden. In einem besonderen Abschnitt hat er von diesen Fehlern der Zöglinge gesprochen und für deren Behandlung Anweisungen gegeben.

Dieser pädagogischen Theorie Herbarts ging, wie schon erwähnt, eine pädagogische Praxis zur Seite — zunächst in seinen Anfängen in der Familie des Herrn von Steiger zu Bern, von woher ihm die häusliche, die Hofmeistererziehung immer als die wünschenswerteste erschienen ist, wie auch seine ganze Pädagogik diesen privaten Charakter

nicht verleugnen kann. Dann aber hat er sich auch als Professor in Königsberg praktisch zu bethätigen gesucht, um so mehr als man von ihm hoffte, er werde dort für die Verbesserung des Schulwesens nach Pestalozzi'schen Grundsätzen nützlich sein. Er richtete ein pädagogisches Seminar ein, das er zunächst auf ein Institut wirklich beschäftigter Hauslehrer gründen wollte, dann aber mit einem Pädagogium im kleinen, einer Experimentalschule verband; hier sollte den Seminaristen Gelegenheit zu pädagogischen Übungen geboten, verbesserte Lehrmethoden praktisch bewährt und pädagogische Erfahrungen bereitet werden, die zur öffentlichen Bekanntmachung geeignet wären und die Wissenschaft weiter bringen könnten. Natürlich wurde auch hier jener Vorschlag, den erziehenden Unterricht mit der Lektüre der Odyssee zu beginnen, praktisch erprobt; übrigens hatte ihn schon vorher einer seiner Göttinger Schüler Dissen angestellt. Dazu kamen der Lateinunterricht, der nach kurzer Vorbereitung mit der Äneide begann, historische Erzählungen nach dem Muster eines alten Autors, Anschauungsübungen, analytische Gespräche über bekannte Gegenstände und endlich ein energischer mathematischer Unterricht, den er selbst erteilte. Das Ganze litt aber trotz der Hingabe Herbarts an die Sache an allen den Nachteilen, an welchen solche Experimentierschulen scheitern müssen, und brachte es demgemäss zu keinem rechten Gedeihen.

Wie dieses Herbart'sche System, dessen Hauptbedeutung doch in der engen und tiefgründigen Verbindung von Pädagogik und Philosophie (Psychologie und Ethik) liegt und dessen Fülle von pädagogischer Weisheit im Einzelnen durch die Verbindung mit einem unhaltbaren philosophischen System und durch den ganzen formalistischen und schablonisierenden Aufbau mehr verdeckt wird als in die Erscheinung tritt, schliesslich auch auf das höhere Unterrichtswesen Einfluss gewann, werden wir im nächsten Abschnitt sehen. Für die Theorie der Pädagogik kommen neben dem wiederholt genannten Ziller, dem orthodoxen und starr formalistischen Schulhaupt, und neben dem beweglicheren Strümpell als der philosophisch bedeutendste Th. Waitz, als der innerhalb der Herbart'schen Gedankengänge am freiesten sich bewegende O. Willmann in Betracht. Mehr seitwärts von Herbart, doch nicht ohne von ihm beeinflusst zu sein, steht Beneke (1798—1854) mit seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, der diese Disziplin ebenfalls auf Ethik und Psychologie gegründet und sie geradezu als angewandte Psychologie bezeichnet hat; da er aber dabei doch von wesentlich anderen philosophischen Voraussetzungen ausgeht, so kommt er auch in der Pädagogik vielfach zu anderen Resultaten als Herbart. Übrigens enthält das Buch auch eine Fülle von höchst umsichtig geführten Erörterungen über praktisch-pädagogische Streitfragen.

Die Schriften Herbarts zur Pädagogik in den Gesamtausgaben von Hartenstein 2. Aufl. (Bd. 10, 11, 13) und von Kehrbach (chronologisch); Sonderausgaben von Willmann und von Bartholomäi in Manns Bibliothek Pädag. Klassiker, 5. Aufl. von E. v. Sallwürk mit grösserer biographischer Einleitung. Dazu E. v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte 1887. Ders., Herbarts Lehrjahre 1890. Ders., Handel und Wandel in in der pädagogischen Schule Herbarts 1885. K. Kehrbach, Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg (Zeitschr. f. Phil. und Pädag. I, 1). Dies nur Einiges aus der überreichen Herbart-Litteratur; die neueste Darstellung ist die von L. Strümpell, Das System der Pädagogik Herbarts 1894.

15. In § 10 haben wir gesehen, wie durch W. von Humboldt der Neuhumanismus in der Schulverwaltung Preussens siegreich geworden ist und die folgenden Abschnitte haben gezeigt, wie die pädagogische Theorie dieser Zeit zwar auch andere weitere Ziele verfolgte und sich mit der Praxis durchaus nicht einfach deckt, wie sie aber doch durchweg neuhumanistisch war, ob sie nun die Bewegung von einem selbständigen Standpunkt aus begünstigte oder direkt von ihr beeinflusst sich mehr oder weniger mit ihr identifizierte. Wir kehren nun zu der Praxis zurück und fassen dieselbe zunächst auf dem Gebiet ins Auge, von dem wir hergekommen sind, in Preussen, das ja nun, unter dem Einfluss der grossen Reformen auf allen Gebieten, fraglos zum führenden Staat in Deutschland geworden war, wenn es auch politisch noch geraume Zeit zögerte, die Konsequenz zu ziehen.

Die höhere Schule war im Prinzip von der Kirche getrennt und war verstaatlicht; das zeigte sich auch in der Einführung einer besonderen Prüfung für die Kandidaten des höheren Lehramts. In dem preussischen Beamtenstaat war auch der Lehrer zum Staatsbeamten geworden — schon das Allgemeine Landrecht hatte das ausgesprochen — und partizipierte hinfort an der Beamtenqualität und Beamtendisziplin: die Klagen über schlechte Lehrer verstummen. Aber die Verwaltung Humboldts war viel zu kurz gewesen, um hierin mehr als prinzipiell und einleitend zu wirken; es handelte sich um Fortführung des Baus, um Weiterwirken in seinem Sinn. Mehr noch als sein Nachfolger Nicolovius vertrat Süvern seinen Standpunkt, was sich bei der Gründung der Universität Bonn und bei seinem Antrag auf Erlass einer allgemeinen Schulordnung deutlich zeigte; in dem Entwurf dazu (1813) spiegelt sich die Einwirkung des in den Freiheitskriegen Geleisteten und der in ihnen hoch auflodernden patriotischen Begeisterung deutlich wider, wenn es heisst: „Alles wird der Staat in und mit seinen Bürgern erreichen können, wenn er sorgt, dass sie alle in Einem Geist von Jugend auf für seine grossen Zwecke, deren Gegenstand ja ihre eigene Gesamtheit ist, gebildet, dadurch zugleich schon früh innerlich konsolidiert werden.“ Trotz dieser staatlichen Tendenz erklärt er es aber doch für ein thörichtes Unternehmen, das Erziehungswesen durch Vorschriften und Formen so binden zu wollen, dass es in überall gleicher Einförmigkeit in den Gang einer Maschine dadurch gebracht würde: dieselben sollen nur das Gemeinschaftliche enthalten und das Besondere in ihnen seine leitende Regel finden. „Jeder ein Glied des Ganzen und doch jeder vollendet in sich, das ist der Grundakkord dieser Vorschriften“, sagt Dilthey. Und wie sehr er dabei von Pestalozzi beeinflusst war, zeigt der Schluss: „Nicht die toten Kräfte der Natur sind es, worauf der preussische Staat gegründet ist, sondern die lebendigen, unendlicher Erhöhung und Entwicklung fähigen der Menschenwelt.“ Zum Gesetz ist dieser Süvern'sche Entwurf nicht geworden; aber die darin ausgesprochenen Grundsätze lebten in der Verwaltung fort, solange Männer wie er und seit 1818 sein Kollege Johannes Schulze (1786—1869), ein Schüler von Wolf und Schleiermacher, die Träger desselben waren.

Schulze war in das Ministerium berufen, nachdem durch die Kabinets-

ordre vom 3. November 1817 ein Gedanke Humboldts verwirklicht und das Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht vom Ministerium des Innern losgelöst und selbständig gemacht worden war, wie es „die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen“ erfordert; zum Staatsminister aber hatte der König den Freiherrn von Altenstein ernannt. Mit ihm kam ein freilich in gemessenem Abstand Humboldt verwandter Geist an die Spitze des preussischen Unterrichtswesens, der von Fichte angeregt, später ein Anhänger Hegels. „den Geist der Sachen auffasste und sie wissenschaftlich behandelte.“ Und es war ein grosses Glück, dass er und seine Räte, vor allem Schulze die Dinge in so freiem philosophischen Geiste behandelten; denn nun kamen die schlimmen Zeiten der Karlsbader Beschlüsse, und es bedurfte aller Kunst und aller Vorsicht, um die Hochschulen und ihre Professoren, die Gymnasien und ihre Lehrer vor dem Schlimmsten zu bewahren, zumal da der König Friedrich Wilhelm III. kein Verständnis hatte für Bildungsfragen und für das eigentümliche Leben der deutschen Schulen und Universitäten. So legte Altenstein hohen Wert auf das damals spontan von der deutschen Jugend gepflegte und vor allem von dem „Turnvater“ Jahn (1778—1852) in Schwung gebrachte Turnen, weil er auch darin ein Mittel harmonischer Menschenbildung und zugleich eine Förderung für die Wehrhaftigkeit der Nation sah, und Schulze betonte ausserdem noch den Wert desselben als eines notwendigen Gegengewichts gegen die geistige Anstrengung. Deshalb wollten sie es — freilich im Gegensatz zu den Anschauungen von Jahn — in einen gesetzlichen Zusammenhang mit den übrigen Teilen des öffentlichen Unterrichts und der Volksbildung bringen. Da aber Metternich umgekehrt darin „die eigentliche Vorbereitungsschule zu dem Universitätsunfug“ erblickte, so liess sich der König einschüchtern: das Turnen wurde unter polizeiliche Aufsicht gestellt, bald ganz verboten und natürlich vollends das Ministerium mit dem Antrag abgewiesen, es für einen integrierenden Bestandteil der Volksbildung zu erklären. Dagegen gelang es Altenstein und seinen Räten, die Gymnasien als solche und ihre Lehrer vor den kleinlichen Massregeln einer politischen Demagogenfurcht im grossen und ganzen zu schützen, wenn auch im einzelnen manches Unwillkommene sich nicht verhindern liess. Dass die preussischen Lehranstalten mitten in jener bösen Zeit sich auf der Höhe gehalten haben, das verdankt man diesen Männern.

Aber es galt nun auch positiv gesetzgeberisch das von Humboldt Eingeleitete auszubauen. Zunächst handelte es sich um eine Reform des 1788 eingeführten Abiturientenexamens, zumal da jede Neuordnung desselben zugleich auch eine neue Festsetzung der Ziele des Gymnasialunterrichts bedeutet. Diese Neuordnung von 1812 fällt noch in die Zeit zwischen Humboldt und Altenstein und hat Süvern zum Redaktor. Das Entlassungszeugnis, das seit 1788 noch nicht für alle Besucher der Universitäten obligatorisch gewesen war, wurde jetzt „für alle von den gelehrten Schulen des preussischen Staates zur Universität abgehenden Jünglinge allgemein gemacht“; für diejenigen, welche sich privatim vorbereitet hatten, wurden Prüfungskommissionen aus Professoren und Direktoren am Sitz der Uni-

versitäten eingerichtet. Von Fr. A. Wolf, den man darüber gehört hatte, war für dieses Examen auch noch ein doppelter pädagogischer Zweck ins Feld geführt worden: 1. sollte es dem Schüler ein Sporn werden; aber, fügt er sehr sanguinisch hinzu, nicht wie seither gewöhnlich nur auf den Tag des Examens hastig fortzulernen, sondern aus inneren wissenschaftlichen Motiven und Liebe zu den Kenntnissen die Vorbildung zur Universität zu betreiben; und 2. könne es auch die Lehrer in Atem erhalten. Man weiss, wie verhängnissvoll gerade diese letztere Anschauung gewirkt hat und bis zum heutigen Tage unter den Händen schlechter Schulräte wirkt. Wichtiger aber war, dass zugleich auch die Kenntnisse und Leistungen bestimmt wurden, welche von den Abiturienten zu fordern seien. Während Philosophie, das Lieblingsfach der aufgeklärten Pädagogik, und die dem Utilitarismus sich empfehlende „Enzyklopädie der Wissenschaften" ausdrücklich abgewiesen wurden, traten die klassischen Sprachen entschieden in den Vordergrund und die Anforderungen wurden in der Weise erhöht, dass für „unbedingt tüchtig" nur erklärt wurde, wer im Lateinischen „den Cicero, Livius, Horaz und Virgil im ganzen mit Leichtigkeit verstehen, den Tacitus aber nach gestatteter Überlegungszeit richtig erklären könne, den eigenen lateinischen Ausdruck ohne grammatische Fehler und grobe Germanismen in seiner Gewalt habe, nicht allein schriftlich, sondern auch über angemessene Gegenstände mündlich"; und ebenso wer im Griechischen „die attische Prosa, wozu auch der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides zu rechnen, nebst dem Homer auch ohne vorhergegangene Präparation verstehe, einen nicht kritisch-schwierigen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt zu erklären, und eine kurze Übersetzung aus dem Deutschen ohne Verletzung der Grammatik und Accente abzufassen im stande sei." Um das zu erreichen, sollte das Griechische mindestens in 4 Klassen d. h. von Quarta bis Prima gelehrt werden. Neben den klassischen Sprachen waren noch Deutsch und Mathematik Prüfungsgegenstände; für die letztere wurde verlangt „die Kenntnis der Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien, des Algorithmus der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grads, der Logarithmen, der Elementargeometrie, der ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln." Um dieses Ziel zu erreichen, bedurfte es vor allem tüchtiger Lehrer, die zu beschaffen nun die nächste Sorge der Unterrichtsverwaltung sein musste.

Noch eine Folge hatte diese Prüfungsordnung. Vom Griechischen konnte bis dahin dispensiert werden, namentlich in den industriellen Städten am Rhein wurde davon häufig Gebrauch gemacht. Der Neuhumanismus legte aber gerade darauf als auf den Kern und Stern humaner Bildung das grösste Gewicht, und so wurden diese Dispensationen untersagt und alle die, welche nicht beide Sprachen lernen wollten, auf die Bürgerschulen verwiesen. Andererseits veranlasste die Instruktion fürs Griechische bei übereifrigen Lehrern auch Überspannungen der Art, dass z. B. Pindar, Aristophanes, Äschylus und spekulative Dialoge Platons gelesen wurden; auch dem traten Reskripte entgegen, welche sich da-

wider aussprachen, „die geistige Ausbildung und Erstarkung der Schüler durch überspannte und dem jedesmaligen Standpunkt ihrer Kraft nicht gehörig angepasste Forderungen bewirken zu wollen.“ Da aber die Instruktion von 1812 allerhand Lücken gelassen, namentlich auch der Zudrang Unreifer zu den Universitäten dadurch doch noch nicht genügend abgeschnitten war, so erfolgte im Jahr 1834 ein neues Reglement für die Abiturientenprüfung, dessen Urheber Joh. Schulze war. Hier war nun endlich die Prüfung ausschliesslich an die Gymnasien verwiesen und der Zutritt zum akademischen Studium nur den mit dem Zeugnis der Reife Entlassenen gestattet. Zugleich aber trat eine kleine Verschiebung zu Ungunsten des Griechischen ein, das 1812 mit gleichen Rechten neben das Lateinische gestellt worden war, jetzt aber hinter dieses und das Deutsche zurücktreten musste. Damit waren sozusagen die Frühlingstage des Neuhumanismus vorüber, der liebste seiner Blütenträume hatte sich nicht erfüllt, auch er musste erfahren, dass dem Schulstaub etwas von der Wirkung des Mehltaus anhaftet. Übrigens hatte ja schon Wolf nach dieser Seite hin weit bescheidenere Anforderungen an die Schule gestellt, als diese im ersten Anlauf befriedigen zu können meinte. Im Deutschen kommt zum Aufsatz die Forderung einiger Bekanntschaft mit den Hauptepochen der vaterländischen Litteratur hinzu, im Lateinischen werden die Ansprüche in der Lektüre ermässigt: Tacitus fällt weg, an seine Stelle tritt Sallust und auch bei den fünf vorgeschriebenen Schriftstellern werden die schwierigeren Partien ausgeschieden. In den schriftlichen Arbeiten wird neben der Freiheit von grammatischen Fehlern und groben Germanismen nur „einige Gewandtheit im Ausdruck“ begehrt. Dagegen fiel das griechische Skriptum weg, man verlangte neben der Formenlehre vom Abiturienten nur Kenntnis der Hauptregeln der Syntax; vor allem aber wurden die Tragiker und speziell der Chor gestrichen, man begnügte sich mit Homer, Herodot, Xenophon und den leichteren und kürzeren Dialogen Platons. Doch wurde ausdrücklich erklärt, dass deshalb die Lektüre der Tragiker in der Schule nicht wegfallen, überhaupt die griechische Sprache künftig nicht etwa mit geringerem Eifer und in geringerem Umfang getrieben werden solle. In der Geschichte wies das Reglement speziell auf die römische, griechische und vaterländische hin. Neu aber war neben der ausdrücklichen Nennung der Religion die Aufnahme der philosophischen Propädeutik unter die Prüfungsgegenstände. Zurückzuführen war das vor allem auf den Einfluss Hegels. Hegel hat zwar keine Pädagogik geschrieben, aber über seine Ansichten von Erziehung und Unterricht so wenig Zweifel gelassen, dass man dieselben als „Fermente für eine wissenschaftliche Pädagogik“ in drei Bänden hat zusammenstellen können. Uns interessiert daran vor allem, dass er der neuhumanistischen Doktrin durchaus zugethan war: man kann geradezu sagen, sein Verhältnis zu den Griechen habe ihn selber vor dem Subjektivismus des romantischen Saus und Braus bewahrt und ihn zu dem „klassischen“ Philosophen gemacht, der in antikem Sinn die substantielle Welt des Objektiven respektierte und zu begreifen suchte. Namentlich ist seine Rechtsphilosophie, mag man das Wort Hayms spöttisch oder ernsthaft deuten, wirklich nichts anderes, als das Standbild des antiken

Staates, dem er einen modernen, den schwarz-weissen Anstrich gegeben hat. So konnte er denn von den Griechen sagen, sie seien das „menschlichste“ aller Völker, und wie gerecht er auch den Römern wurde, zeigt die Stellung, die er ihrer Religion der Zweckmässigkeit und des Verstandes unmittelbar vor dem Christentum angewiesen hat: die Bedeutung der historischen Kontinuität, welche unserem Jahrhundert aufgegangen ist, hat er uns vor allem erschlossen und die Anwendung dieser Idee auch auf den klassischen Unterricht angebahnt; den Hauptzweck des Lateinischen freilich fand er noch in der Sprache, es war ihm ein „Bildungsmittel zur Zucht“. Neben das philologische Element aber, dessen Einseitigkeit und Tendenz zur reinen Gelehrsamkeit und Wortweisheit er nicht verkannte, stellte er eben darum den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien: schon als Rektor in Nürnberg ist er dafür eingetreten, dass das Studium der Alten diesen doch nicht überflüssig machen könne. 1823 aber hat er dann in Berlin, wo man die Zusammengehörigkeit des preussischen Staates und der Hegel'schen Philosophie schnell begriffen hatte und wo auch Altenstein und Schulze zu seinen Füssen sassen, sich in einem amtlichen Bericht an das Ministerium des Unterrichts näher darüber ausgesprochen. Das Studium der Alten und der Unterricht in dem „dogmatischen Inhalt unserer Religion“ erscheint ihm allerdings genügend als „der substantielle Teil der Vorbereitung für das philosophische Studium“ auf der Universität; dagegen muss aber die formale Bekanntschaft und die Gewohnheit, „mit förmlichen Gedanken umzugehen,“ schon auf dem Gymnasium erzielt werden. Dazu dienen die Anfangsgründe der Logik und die empirische Psychologie, wogegen er Geschichte der Philosophie und Metaphysik vom Gymnasialunterricht ausdrücklich ausgeschlossen wissen will; doch würde er von dieser letzteren die Beweise für das Dasein Gottes, und einzelne bestimmte und richtige Begriffe über die Moral gerne aufgenommen sehen. Von einem derartigen Unterricht verspricht er sich Gewinn für die allgemeine Geistesbildung, der die Gymnasien ausschliesslich gewidmet sein sollen, und ein Gegengewicht gegen die blosse „Abrichtung auf den Dienst und auf das Brotstudium“. Auf Grund dieser Anschauungen empfahl die Regierung schon 1825 die Aufnahme des philosophischen Unterrichts in den Lehrplan und 1834 wird Philosophie unter den Prüfungsgegenständen aufgeführt; damit war sie im Lehrplan obligatorisch.

Bemerkenswert ist, dass dieses Prüfungsreglement, gegen welches nur Kamptz, der bekannte „Verfolger der deutschen Ideologen“, Einwendungen erhob aus Furcht vor dem freien Geist, der den Jünglingen aus der antiken Welt entgegenwehte, neben seinem nächsten Zweck von Schulze ausdrücklich auch dazu bestimmt wurde, „die Zielleistungen des Gymnasiums seinem Zweck gemäss und zugleich genauer als in der Instruktion von 1812 geschehen war, festzustellen, jedem Lehrgegenstand die ihm im Organismus des Gymnasialunterrichts gebührende Geltung zu verschaffen und in einem enger gezogenen Kreise des positiv zu Lernenden eine gleichmässig und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen.“ Kann man es nur billigen, wenn auf diese Weise die notwendige Vereinheitlichung des preussischen Schulwesens angebahnt und erstrebt wurde, so zeigt die Verfügung über Privat-

lektüre, wie die Verstaatlichung der Schulen doch auch zu weit führen kann: wenn hier eine Einrichtung Meinekes in Danzig empfohlen wurde, wonach die Schüler der drei oberen Klassen griechische und lateinische Autoren privatim nach einem festen Plan und unter Aufsicht der Ordinarien lasen, so sehe ich darin eine Gefährdung der Individualität und Selbstthätigkeit der Schüler und begreife, dass gerade die Direktoren der rheinländischen Gymnasien dagegen Bedenken hatten. Dagegen erklärte Schulze mit Recht, dass die Hauptsache in der Schule — der Lehrer sei; und so war er nicht nur bemüht, die rechten Männer überall an den rechten Platz zu stellen, sondern er war auch 1831 durch ein neues Reglement für die Lehrerprüfung auf die Hebung des Lehrerstands von innen heraus bedacht. Dabei war sein Bestreben dahin gerichtet, gründliches philologisches Fachstudium mit allgemeiner wissenschaftlicher Bildung zu verknüpfen. Jeder musste sich zu dem Behuf in alten Sprachen, Deutsch und Französisch, Mathematik und Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie, Philosophie, Pädagogik und Theologie prüfen lassen; doch hatte er nur in einer der verschiedenen Gruppen die Lehrbefähigung nachzuweisen, hinsichtlich der andern begnügte man sich, wenn er sich darin soweit bewandert zeigte, „um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können.“ Zugleich sollte damit für die Schulen selbst das Klassensystem ermöglicht und daneben doch eine Ausgleichung mit dem in gewissen Grenzen nicht zu entbehrenden Fachsystem herbeigeführt werden, ein Problem, das seit der Einführung zahlreicher und verschiedenartiger Fächer (des Utraquismus) in den Gymnasialunterricht aufs neue in den Gesichtskreis wie der Pädagogik so auch der Schulverwaltungen getreten war. Übrigens sollte dieses Vielerlei von Examensgegenständen ausdrücklich dem Wahn entgegentreten, „als ob der künftige Lehrer der oberen Klassen im philologischen Fach der allgemein wissenschaftlichen Bildung füglich entbehren könne.“ Andererseits sorgte Schulze durch Pflege der Philologie an den Universitäten und durch Förderung der philologischen Seminare für eine gründliche fachwissenschaftliche Bildung an der richtigen Stelle. Hervorzuheben aber ist noch, dass Schulze mit all dem dem preussischen Schulwesen nicht einen ihm widerstrebenden Geist einhauchte. Wenn man hört, wie z. B. Bernhardi, der bekannte Romantiker, der 1820 als Direktor des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums in Berlin starb, die formale Bildung betont und vom Gymnasium fordert, dass es diejenigen Objekte im Unterricht hervortreten lasse, welche durch die echten Fortschritte der Kultur notwendig geworden seien, und dieselben nach einer aus der Idee der formellen Bildung abgeleiteten Methode dem Geiste einbilde, so sehen wir, wie die preussischen Gymnasiallehrer in Schulze nur den sehen mussten, der ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen bemüht war: es war nicht ein bureaukratisches Regieren und Organisieren von oben herab, sondern eine Reform aus dem Geiste der Zeit heraus. Darin vor allem besteht ihr gutes Recht.

Der neuhumanistische Unterrichtsbetrieb war also definitiv fixiert. Angriffen gegenüber, auf die wir besser an dem Anfang des nächsten

Abschnitts eingehen werden, hat dann Schulze in dem sogenannten „blauen Buch“ von 1837 noch einmal alle unter dem Ministerium Altenstein massgebenden Gesichtspunkte zusammengefasst und namentlich hervorgehoben, dass es sich beim Gymnasialunterricht darum handle, „alle geistigen Kräfte zu wecken und zu entwickeln, zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche Vorbereitung zu geben.“ Ein Normallehrplan wurde angefügt, um durch ihn „nicht sowohl eine durchgängige Einförmigkeit, als vielmehr nur im wesentlichen der Gymnasial-Einrichtungen die nötige Gleichheit zu erzielen,“ — das letztere freilich eine dehnbare Bestimmung, die bei dem bekannten Schwergewicht behördlicher Normen fast notwendig zu der abgewiesenen Einförmigkeit führen musste. Es wurde für die einzelnen Klassen und Fächer folgendes bestimmt:

	VI	V	IV	III	II	I	
Lateinisch	10	10	10	10	10	8	**Stunden pro Woche**
Griechisch	—	—	6	6	6	6	„ „ „
Deutsch	4	4	2	2	2	2	„ „ „
Französisch	—	—	—	2	2	2	„ „ „
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	„ „ „
Mathematik	—	—	3	3	4	4	„ „ „
Rechnen und geometr. Anschauungslehre	4	4	—	—	—	—	„ „ „
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	2 (Physik)	„ „ „
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2	„ „ „
Geschichte und Geographie	3	3	2	3	3	2	„ „ „
Zeichnen [1]	2	2	2	—	—	—	„ „ „
Schönschreiben	3	3	1	—	—	—	„ „ „
Gesang [1]	2	2	2	2	—	—	„ „ „
Hebräisch für Theologen	—	—	—	—	(2)	(2)	„ „ „
Zusammen	32	32	32	32	30 (+ 2)	30 (+ 2)	

Zugleich benützte man diese Gelegenheit, das seither politisch verpönte Turnen vom hygieinischen Gesichtspunkt aus wieder — noch nicht obligatorisch einzuführen, aber doch wenigstens zu gestatten und zu empfehlen.

So war das Gymnasium in Preussen in der Form stabiliert, wie es im wesentlichen in unsere Zeit übergegangen ist: neuhumanistisch, aber nicht auschliesslich humanistisch, andere Fächer hatten sich siegreich Eingang verschafft; und auch nicht rein neuhumanistisch: das Lateinische hatte sich in seiner primären Stellung behauptet; dem Griechischen war es nicht gelungen, den ersten, sondern nur einen festen Platz daneben zu erobern, dagegen war es der Abhängigkeit von der Theologie glücklich entronnen und in seinem eigenen Wert, als Träger und Bringer von Schönheit und Freiheit anerkannt. Dass es dem Ministerium Altenstein und seinem Rat Schulze geglückt war, dies inmitten einer Zeit der allgemeinen Reaktion und gegen die ausdrücklichen Hemmungsversuche von Finsterlingen politischer und religiöser Observanz durchzusetzen, ist ihr unvergängliches Verdienst. Und wenn auch schon unter ihnen die

[1]) Die Einführung von Zeichnen und Singen geht auf Süvern und den Einfluss Pestalozzis zurück.

Schattenseiten der Verstaatlichung nicht ganz unbemerkt bleiben konnten, solange so feine und hochgebildete, so freigesinnte und wohlwollende Männer an der Spitze standen, konnte von einer eigentlichen Gefahr doch keine Rede sein; man möchte wünschen, das preussische Unterrichtswesen wäre immer in solchem Geiste verwaltet worden.

Der Stoff liegt auch hier wieder zubereitet vor in VARRENTRAPPS Joh. Schulze. Dazu DILTHEY, Süvern a. a. O. L. WIESE, Verordnungen und Gesetze f. d. höheren Schulen in Preussen. 2. Aufl. 1875 und ders., Das höhere Schulwesen in Preussen, 1864 ff. L. v. RÖNNE, Das Unterrichtswesen des preussischen Staates (8. Teil seiner Verfassung und Verwaltung des preuss. Staats) 2 Bde. 1855 und endlich PAULSEN a. a. O. Vgl. auch F. G. SCHULTHEISS, Jahn (7. Bd. der „Geisteshelden") 1894.

16. Unverkennbar war durch diese Umgestaltung der Gymnasien Preussen auch auf dem Gebiete des höheren Unterrichts zum führenden Staat in Deutschland geworden, ähnlich wie es nach Treitschkes Darstellung in derselben Zeit durch die stille Arbeit seiner Beamten im Zollverein seine künftige Führerschaft an der Spitze des geeinten Reiches vorbereitete. Aber zuvorgekommen war ihm im Schulwesen mit einer gründlichen Reform im neuhumanistischen Sinn zunächst doch ein anderer Staat, Bayern, nur dass sich diese hier dann nicht als in demselben Masse haltbar und dauernd erwiesen hat. Durch den Reichsdeputationshauptschluss war Bayern im Jahre 1803 eigentlich erst ein Staat geworden, und glücklicher Weise war der Kurfürst (seit 1806 König) Max Josef der Mann, um der bestehenden Misswirtschaft auf allen Gebieten mit Energie entgegenzutreten und das neue Staatswesen auch mit neuem Geiste zu erfüllen. Dabei fand er an seinem Minister Montgelas einen eifrigen Mitarbeiter, der sich namentlich auch des ganz im Argen liegenden höheren Unterrichts kräftig annahm. Zunächst handelte es sich um Rekonstruktion der neugewonnenen Universität Würzburg. Aus Jena, das bis dahin der Hochsitz erst der Kantisch-Fichte'schen Philosophie, dann zugleich auch der klassischen Poesie und endlich auch das Hauptquartier der neuen Schule der Romantiker gewesen, nun aber, zuerst durch Fichtes Atheismusstreit und Entlassung, dann durch die Krisis der romantischen Schule von seiner Höhe herabgesunken war, wurde neben Schelling namentlich auch Niethammer (1766—1848) dorthin berufen, ein Schwabe wie Schelling, ein Anhänger von Kant und Fichte, ein Freund von Hegel und Neuhumanist wie dieser, Philosoph und Theologe zugleich. Allein die Blütentage von Würzburg dauerten nur kurz und überdies, es galt vor allem die Mittelschulen gründlich umzugestalten, und dazu wurde Niethammer ausersehen und 1808 als Centralschulrat nach München gezogen. Sofort arbeitete er das Normativ von 1808 aus, das vom Standpunkt des Neuhumanismus aus als „vortrefflich" bezeichnet werden konnte. Das Eigenartige daran, das wohl weniger auf spezielle Erfahrungen aus seiner schwäbischen Heimat (hohe Karlsschule) als auf die eigene Neigung und den bestimmenden Einfluss Hegels zurückzuführen sein dürfte, war die Verbindung der Philosophie mit dem Neuhumanismus. Schon im Zweck des über einen 4jährigen Elementarkursus sich aufbauenden „Gymnasialinstituts" wird es ausgesprochen, dass es sich darum handle, die dafür geschickten Köpfe „vorzugsweise mit dem gelehrten Sprachstudium und

der Einleitung in das spekulative Studium der Ideen" zu beschäftigen; und so wurde denn in den vier obersten, den eigentlichen Gymnasialklassen neben reichlichen und zwischen Latein und Griechisch gleichmässig verteilten Sprachstunden ein philosophischer Kursus eingerichtet, der „die Schüler zum spekulativen Denken anleiten und sie durch stufenweise Übung bis zu dem Punkte führen sollte, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie reif sein" würden. Derselbe schloss sich in der ersten Klasse an den Religionsunterricht als Rechts- und Pflichtenkenntnis an, wurde aber dann in Klasse II als logikalische Übungen, in Klasse III als Einleitung in die Philosophie und in Klasse IV als Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften selbständig gestellt. Deutlicher als in dieser Norm erkennt man den Zusammenhang mit Hegel'schen Gedanken in einer zweiten etwas einfacheren Form dieses Kursus, wornach in Klasse II die Gottesbeweise und in Klasse IV philosophische Enzyklopädie vorgetragen werden sollten. Wie Ernst es Niethammer gerade mit dieser Seite seiner Reform war, sieht man am besten daraus, dass er in Hegel, den er 1806 in Bamberg als Redakteur untergebracht hatte, einen Philosophen von Fach als Rektor für das Gymnasium in Nürnberg gewann (1808); und wie dieser philosophische Propädeutik vortrug, zeigt uns der 18. Band seiner gesammelten Werke und das Schreiben an Niethammer vom 23. Oktober 1812 (Werke Bd. 17, S. 333 ff.). Hegel erteilte diesen Unterricht in drei Stufen: in der Unterklasse Rechts-, Pflichten- und Religionslehre, in der Mittelklasse mit zweijährigem Kurs Phänomenologie des Geistes und Logik; in der Oberklasse Begriffslehre und philosophische Enzyklopädie. Eine solche Verteilung fand er „sehr zweckmässig" und sah in diesem ganzen Unterricht das Gegengewicht gegen eine allzu gelehrt werdende Philologie, in der „jetzt die Wort-, kritische und metrische, Gelehrsamkeit an der Tagesordnung ist", während von der „ästhetischen Salbaderei von *pulcre*! *quam venuste!*" noch bedeutende Nachklänge zu hören seien. Damit zeichnet er zwei Richtungen in der neuhumanistischen Philologie, die ästhetische Wolfs, die bei den *dii minorum gentium* leicht in solche „Salbaderei" ausarten konnte, und die immer gelehrter werdende Hermanns, die bei geistlosen Nachtretern natürlich recht haarspalterisch und unfruchtbar werden musste. Wenn er aber von dem Vortrag der Philosophie auf Gymnasien sagt, die abstrakte Form müsse die Hauptsache sein, damit „der Jugend das Sehen und Hören vergehe, und sie vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werde, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lerne", so werden wir darin ein besonders Fruchtbares doch nur in sehr bedingter Weise anerkennen mögen.

Die Träger dieses neuen Geistes in Bayern waren Norddeutsche (d. h. von Jena Herkommende) und Protestanten; daher rief derselbe den bajuvarischen Partikularismus und Katholizismus gegen sich in Waffen; und da es zur Durchführung der Reform überdies an Geld und geeigneten Lehrern fehlte, so musste der Lehrplan schon 1816 erheblich reduziert werden; wiederholte Anläufe führten zu keinem definitiven Resultat, bis unter König Ludwig I. Thiersch (1784—1860) mit der Ausarbeitung

eines neuen Schulplans beauftragt wurde. Er erkannte, dass bisher in Bayern der Unterbau zu schwach gewesen war und organisierte daher diesen nach Art der württembergischen Lateinschulen in einem sechsjährigen Kursus, in dem eine sichere grammatische Kenntnis der beiden alten Sprachen erworben werden sollte; die 4 oberen Klassen aber entlastete er von dem philosophischen Unterricht, den er an die klassische Lektüre anschloss; nach ihr erhielten die Klassen ihre Namen: poetische, historische, rhetorische und philosophische Klasse, in der letzten wurden neben Plato und Cicero auch Aristoteles und Plutarch gelesen, übrigens doch — nur hier — noch 4 Stunden besonders für Logik und Dialektik angesetzt. Endlich war er auch um die Ausbildung der Lehrer besorgt, für die er schon 1812 ein philologisches Institut (Seminar) in München eingerichtet hatte, das dann bei der Gründung der Münchner Universität an diese sich anschloss; auch die Bestimmungen über die Prüfung der Gymnasiallehrer verfolgten denselben Zweck. So war durch Thiersch Ordnung geschafft und zugleich eine Schule hergestellt, die den Neuhumanismus ganz rein zum Ausdruck brachte, namentlich auch darin, dass den Realien, abgesehen von der Mathematik, keine Konzessionen gemacht wurden: der Typus humanistischer Lehranstalten war hier teilweise im Zusammenhang mit den philhellenischen Bestrebungen, in deren Mittelpunkt Bayern stand, reiner durchgeführt als in Preussen. Wie es darüber zwischen Thiersch und Schulze zu Streitigkeiten kam, werden wir im nächsten Abschnitt sehen.

Von Thiersch ist auch der Gedanke an die Abhaltung jährlicher Philologenversammlungen ausgegangen und auf seine Anregung hin bei passendster Gelegenheit, der Jubelfeier der Göttinger Universität im Jahr 1837, verwirklicht worden: dort war ja der Same des Neuhumanismus zuerst ausgestreut worden, dort hatte sich Wolf als erster *Studiosus philologiae* immatrikulieren lassen, von dort sollten nun auch diese Versammlungen ihren Ausgangspunkt nehmen, welche zu Schutz und Trutz der Pflege der klassischen Studien bestimmt waren und durch ihre Verbindung von Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrern die Fühlung zwischen gelehrter Thätigkeit und ihrer pädagogischen Verwertung erhalten haben. Für das Matterwerden der neuhumanistischen Begeisterung war es symptomatisch, dass diese Philologenversammlungen im drängendsten Augenblick (1891) aus jährlichen in zweijährige verwandelt wurden.

Noch ist zu erwähnen, dass sich als Gymnasialpädagogen — ich möchte vom heutigen Standpunkt aus hinzufügen: von altem Schrot und Korn — zwei Bayern hervorthaten, Döderlein (1791—1863, ein Stiefsohn Niethammers) und Nägelsbach (1806—1859), denen als dritter der Württemberger K. L. Roth (1790—1868) anzureihen ist, der übrigens auch längere Zeit Bayern angehört und das dortige „Gymnasialwesen zwischen den Jahren 1821 und 1843“ gründlich kennen gelernt hatte. Schon die Sitte, Bücher mit dem Titel „Gymnasialpädagogik“ zu schreiben oder über dieselbe Universitätsvorlesungen zu halten ist für diese Männer charakteristisch; sie weist übrigens doch auf ein Unerfreuliches hin, auf die überhandnehmende Trennung der höheren Schulen von der Volksschule, auf das Preisgeben des

Gedankens von der Zusammengehörigkeit aller Unterrichtsanstalten in einem einheitlichen Organismus. Auch der Inhalt dieser Schriften zeigt, dass ihre Verfasser die Fühlung mit den grossen Gedanken der Pädagogik, wie sie eben noch von Pestalozzi, Fichte und in anderer Weise auch von Herbart ausgesprochen worden waren, verloren hatten.

Spröder verhielt sich dem Neuhumanismus gegenüber Sachsen. Zwar war auch Gottfried Hermann (1772—1848), der von Leipzig aus lange Zeit das sächsische Schulwesen beherrschte, ein neuhumanistischer Philologe, aber wie sein Streit mit Böckh und O. Müller zeigt, stand ihm die sprachliche Seite der Altertumswissenschaft doch so sehr im Vordergrund, dass ihm Vernachlässigung des realen Teiles derselben und einseitige „Notengelehrsamkeit" vorgeworfen werden konnte: Grammatik und Metrik waren seine hauptsächlichsten Arbeitsgebiete. Dabei fehlte es ihm aber nicht an warmer Begeisterung für die Alten, und die von ihm begründete „griechische Gesellschaft" in Leipzig zeigt auch ihn unter den Verehrern und Vorkämpfern des Griechentums; nur bewahrte er dabei seinen an Kant gebildeten und in der Auslegung der alten Schriftsteller bewährten Kriticismus und allem Überschwang gegenüber eine gewisse rationalistische Verstandeskühle. Jene sprachliche Schulung, die er auf der Universität übte und die sich namentlich auch in einer an den Althumanismus erinnernden Macht und Herrschaft über das lateinische Wort dokumentierte, ging dann auch auf seine Schüler über und erzeugte vor allem auf den sächsischen Fürstenschulen jenes virtuose Können, das sich bis zur Anfertigung griechischer Gedichte verstieg. So war der Unterricht in den alten Sprachen, um den sich hier alles drehte, wesentlich Vorbereitung und Stoff zu eigener Produktivität; was der Schüler lernte, das konnte er auch sofort praktisch verwerten — für sein Schülerleben, für seine Welt. Eine dieser Schulen, Schulpforte wurde freilich 1815 von Sachsen getrennt und Preussen einverleibt; Schulze kam im Herbst 1819 selbst, um sie in preussischem Sinn umzugestalten, und dabei trat allerdings ein Gegensatz zwischen dieser preussischen und der altsächsischen Auffassung des Humanismus zu Tag; Hermann bezeichnete jene als den Weg „zu allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit", die alten Portenser Thiersch und Döderlein waren unzufrieden und der Rektor Ilgen selbst lobte nur ironisch das Neue; namentlich empfand man das bis dahin unbekannte Abiturientenexamen als schwere Last. Wie mächtig aber die Tradition im Schulwesen wirkt, zeigen doch gerade diese Fürstenschulen, welche in Preussen und noch vielmehr in Sachsen trotz aller Verordnungen und Lehrpläne am alten Betrieb im wesentlichen festhielten. Doch entwickelten sich auch in Sachsen die Dinge allmählich in der von Preussen eingeschlagenen Richtung: 1829 kam die Einführung der Abiturientenprüfung, 1831 wurde durch Errichtung eines Ministeriums für Kultus und Unterricht die Gelehrtenschule den Händen der Kirche entwunden, aber erst 1843 wurde auch von den Lehrern, die bis dahin vielfach Theologen gewesen waren, welche nebenher philologische Studien getrieben hatten, eine Prüfung verlangt, und 1846 erfolgte endlich die Modernisierung des sächsischen Schulwesens im ganzen durch ein Regulativ, das nun eben aussah,

wie die meisten andern auch; an der Spitze stand als Zweck eine allseitige humanistische, insbesondere altklassische Bildung, die sich zugleich in christlicher und nationaler Richtung zu bewegen habe.

Etwas rascher und weit entschiedener folgte Hannover den Spuren Preussens. Hier leitete Kohlrausch (1780—1865), der unter Schulze im Münster'schen als Schulrat thätig gewesen war und dann nach Hannover berufen wurde, den Verstaatlichungsprozess durch Einführung der nötigen Prüfungen für Schüler und Lehrer ein; doch schien ihm das genug, von einem allgemeinem Lehrplan für das ganze Land wollte er nichts wissen, um die einzelnen Anstalten nicht zu sehr zu beschränken; als Schüler Herbarts fand er das unstatthaft. Übrigens war hier die Einführung des Abiturientenexamens (1829), ähnlich wie in Braunschweig (1823), eine aristokratische Massregel, zu dem Zweck, „Jünglinge aus solchen Ständen, denen es zu einer für den Beruf eines Gelehrten notwendigen Ausbildung der Sitte und Kenntnisse ihrer Kinder an Gelegenheit und Mitteln fehle, von den akademischen Studien und der höheren Beamtenlaufbahn möglichst fern zu halten.“ Daher war in Braunschweig zunächst auch nur die Aussicht auf einen Göttinger Freitisch damit verknüpft; die Hebung der Gymnasien, die sich als wertvolle Frucht später von selbst einstellte, war hier kein irgendwie ausschlaggebendes Motiv. Wie wenig Wert man auf die Sache legte, geht auch daraus hervor, dass lange Zeit keine besondere Instruktion dafür erlassen wurde, und so wurde in dem kleinen Braunschweig nach sieben verschiedenen Reglements und wurden die hannoveranischen Schüler daselbst überdies noch nach der hannoveranischen Instruktion von 1829 geprüft. Das blieb so bis 1861.

Während in Baden die Dinge einen ähnlichen Gang nahmen wie in den an Preussens Muster sich anschliessenden norddeutschen Staaten, zeigte sich dagegen Württemberg mehr noch als Sachsen konservativ. Nicht als ob nicht auch hier der neuhumanistische Geist seinen Einzug gehalten hätte. Aber an dem althumanistischen Schulbetrieb hielt man doch im wesentlichen fest: bei aller Hochschätzung des Griechischen blieb das Lateinische im Vordergrund, vom Griechischen wurde selbst an den Gymnasien bis in die 60er Jahre herein dispensiert, in den Lateinschulen bildeten die „Griechen“ die Ausnahme und hatten für diesen Unterricht besonders zu bezahlen. Im Lateinischen aber fiel nach wie vor aller Nachdruck auf die Komposition, auf die Kunst, deutsch gedachte Stücke in virtuoser Weise ins Lateinische übertragen zu können; auch das Versemachen wurde eifrig geübt. Das Muster hiefür gab der Drill auf das Landexamen und die Fortsetzung dieser Leistungen in den niederen Seminarien; und weil so vor allem die künftigen Theologen in diesem Können unterrichtet wurden, blieb auch das Lehramt in der ganzen ersten Hälfte des Jahrhunderts in den Händen der Theologen: F. Chr. Baur war erst ein trefflicher Seminarprofessor, der griechische und römische Prosaiker interpretierte und alte Geschichte vortrug, ehe er der grosse Theologe und das Haupt der Tübinger Schule wurde; eine von der Theologie abgesonderte Philologie gab es darum eigentlich in Württemberg nicht. Der Versuch Klumpps, den Humanismus durch den Realismus zu ergänzen (im Sinne des Utra-

quismus) scheiterte. Andererseits tritt uns aber eben hier der Wert eines traditionell festgefügten Schulorganismus entgegen: ein Netz kleiner lateinischer Schulen überzog das ganze Land und erregte das Staunen und den Neid eines Besuchers wie Thiersch, als ein „Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland". Auch schadete auf dieser Stufe, wo das pädagogische Können und die Routine nötiger war als philologisches Wissen, das Institut der aus den Stifts-Famuli hervorgegangenen nicht akademisch gebildeten Präzeptoren weniger als an den oberen Klassen die theologischen Professoren an der Stelle von Philologen; denn gerade sie hielten, wenn sie nicht so geistvoll wie Baur oder so geschmackvoll wie dessen Kollege Kern waren, eben einfach an der alten rein sprachlichen Schulung fest und konnten daher auch den Schülern der obersten Klassen nichts von dem Geist des klassischen Altertums mitteilen, zu dem doch nur gründliches Sprachstudium den Schlüssel zu geben vermag. Auf dieses selbst aber sah, vollends in den 30er Jahren, der „Stiftler" um so mehr herab, weil die Hegel'sche Philosophie sein ganzes Interesse absorbierte; daher wurden auch in Tübingen die für das philologische und philosophische Studium bestimmten ersten 3 oder 4 Semester immer ausschliesslicher in den Dienst des letzteren gestellt, so dass auch das virtuose Komponierenkönnen allmählich abnahm und seit der Mitte des Jahrhunderts Abhilfe dringend notwendig war. Erst als das Stift Studierenden der Philologie und Mathematik geöffnet wurde, wurde es darin anders und besser.

Im übrigen aber ist es nicht Sache einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik, den Gang der Dinge in den einzelnen deutschen Staaten darzustellen; das muss der Spezial-Schulgeschichte dieser Länder überlassen bleiben.

Paulsen a. a. O. Artikel „Niethammer" in d. Allg. D. Biographie, id. und „Bayern" in Schmids Enzyklopädie. K. Rosenkranz, G. Fr. W. Hegel's Leben 1844. Fr. Thiersch, Geschichte des bayerischen Schulplans von 1829 und seine Revision im Jahre 1830. Artikel „Sachsen" bei Schmid. Teuffel, Eröffnungsrede der 31. Philologenversammlung zu Tübingen 1876. Artikel „Döderlein", „Roth", „Nägelsbach", „Kohlrausch" in d. Allg. D. Biographie. Bursian a. a. O. Koldewey a. a. O. Strauss, Christ. Märklin (Ges. Werke Bd. X).

17. Der Neuhumanismus beherrschte in dem letzten Jahrzehnt des 18. und in dem ersten des 19. Jahrhunderts die Litteratur und ein gutes Stück des geistigen Lebens der Zeit und drang von da aus so siegreich und unaufhaltsam in die Schulen ein, dass vor dieser gewaltigen Bewegung der Philanthropinismus und sein Dringen auf die realistische Seite im Unterricht spurlos hinweggefegt zu sein schien. Aber es war nur Schein. Hört man freilich die Urteile so mancher Philologen und Neuhumanisten und liest man vor allem das 1808 erschienene Buch von Niethammer „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit", so sieht es so aus, als ob der erstere unter der Missachtung der Gebildeten habe zusammenbrechen müssen; und wer noch heute Trapp, den Durchschnittsphilanthropinisten, mit Wolf, dem genialen Schöpfer der Altertumswissenschaft zusammenstellt und kontrastiert, urteilt nicht anders. Die Aufklärungszeit hatte die beiden Prinzipien für durchaus vereinbar gehalten, die Philologen Resewitz und Gedike hatten sich freundlich über Bürgerschulen ausgesprochen. Jetzt dagegen

in dem ersten Schwung einer ideologischen Griechenbegeisterung konnte es Niethammer wagen, in seiner von Phrase und Übertreibung nicht freien Schrift den Philanthropinismus als „Animalismus“ zu brandmarken, ihm zwar das Recht einer Reaktion gegen gewisse Einseitigkeiten des älteren Humanismus zuzubilligen, aber ihn selbst einer weit schlimmeren Einseitigkeit, des Hasses gegen alles rein Geistige und Ideale, einer wahren Entgeistung der Nation anzuklagen. Und doch lag im Prinzip und Wesen des Neuhumanismus selbst ein reales Moment: Humanität heisst Bildung des ganzen Menschen, und dazu gehört — Niethammer selbst musste das anerkennen — neben der „vernünftigen“ auch die „tierische“ Seite oder um von diesen schiefen Kategorien abzusehen, neben die formale Ausbildung muss auch die materielle, d. h. die Erwerbung einer bestimmten Summe von Kenntnissen treten. Aus diesem Grunde finden wir daher auch in den neuhumanistischen Gymnasien Preussens neben den alten Sprachen und der Mathematik andere Unterrichtsfächer in den Lehrplan aufgenommen, die diesen zweiten, allerdings als untergeordnet angesehenen Zweck zu erfüllen bestimmt waren; so hatte sich der Realismus in den humanistischen Schulen selbst einen Platz erobert.

Allein es stellte sich doch mehr und mehr heraus, dass das für viele Stände und Berufsarten nicht genügte: die Gymnasien, welche Menschenbildungsstätten sein sollten, nahmen rasch genug wieder einen vorwiegend gelehrten Charakter an, sie wurden Vorbereitungsanstalten für die Universitäten, durch die Einführung des Abiturientenexamens verengte sich und spitzte sich ihr Zweck immer ausschliesslicher darauf zu. Nun bestanden aber ja bereits Schulen, welche jenen anderen Bedürfnissen des sogenannten Mittel- oder höheren Bürgerstandes dienen sollten, die Realschulen, wie sie ursprünglich aus dem Pietismus und seinen mit der Aufklärung verwandten praktischen Gedanken hervorgegangen waren. Freilich hatten sie es bis jetzt zu keinem rechten Gedeihen gebracht. Daran war der Mangel einer festen Form schuld: Heckers Realschule in Berlin war ein Büschel von Fachschulen und im Prinzip der Erwerbung gemeinnütziger Kenntnisse war zunächst eine Einheit nicht gegeben. So war es geschehen, dass es auch dem Philanthropinismus trotz alles Bemühens und trotz aller grossen Worte nicht gelungen war, etwas aus diesen Anstalten zu machen und solche in grösserer Anzahl ins Leben zu rufen. Erst musste der allgemeine Aufschwung der Industrie kommen, wie er hervorgerufen war durch die Fortschritte der naturwissenschaftlichen Forschung und durch grosse Erfindungen auf allen Gebieten der Gewerbsthätigkeit, von der Spinn- und Webemaschine bis herab zur Dampfmaschine und ihrer immer allgemeineren Anwendung, und wie er überdies begünstigt wurde durch die Entfesselung der Volkskraft, erst in der französischen Revolution, wo der dritte Stand der Bourgeois der Sieger war, dann in den sich anschliessenden Napoleonischen und Freiheitskriegen, wo die Kontinentalsperre die mitteleuropäischen Länder von der Alleinherrschaft der englischen Industrie befreite und wo das deutsche Volk namentlich sich überhaupt erstmals wieder seiner Kraft bewusst wurde. Daher nun der allgemeine durch die zivilisierten Länder Europas erschallende Ruf nach eigenen, für die

Vorbildung des sich immer eifriger regenden Bürger- und Gewerbestandes bestimmten Anstalten. Zwar waren sie schon da, solche Realschulen und höhere Bürgerschulen, aber nur vereinzelt, es galt also sie zu vermehren; sie waren noch ohne feste Form, es galt also ihnen eine solche zu schaffen.

Zuerst geschah das von staatlicher Seite in Bayern, wo schon der Wismayrsche Schulplan von 1804 neben die Gelehrtenschulen Mittelschulen gestellt hatte. Aber erst Niethammer hat im Regulativ von 1808 die Sache in feste Form gefasst und dem Progymnasium die Realschule, dem Gymnasium das Realinstitut beigegeben — ein Beweis, dass er in seiner oben genannten Schrift doch nicht sowohl den Realismus selbst, als vielmehr nur die spezifische Erscheinung des Philanthropinismus hatte treffen wollen und überhaupt nicht ganz ohne Verständnis für die Forderungen der Gegenwart war. Denn der Zweck dieser Anstalten sollte eben der sein, die „Gegenwart aufzufassen und die Geisteskräfte durch naturwissenschaftliche und mathematische Studien zu üben." Ein 7jähriger Kursus war dafür vorgesehen, drei Jahre für die Realschule, 4, resp. 7 für das Realinstitut. In jener sollten neben den Elementarfächern Französisch, Geschichte, Kosmographie, Naturgeschichte und Zeichnen getrieben werden; für dieses waren als Lehrgegenstände bestimmt: Religion, Deutsch, Französisch, Italienisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturbeschreibung, Chemie, Physik, Astronomie, Zeichnen und Logik mit Psychologie. Die Aufnahme dieser philosophischen Fächer entsprach ganz den uns schon bekannten Anschauungen Niethammers und Hegels und zeigt, dass damit auch die Realschulen in den Dienst allgemeiner und humaner Bildung eingestellt werden sollten. Übrigens blieb das Ganze wesentlich auf dem Papier: nur in Nürnberg trat ein solches Realinstitut wirklich ins Leben und kam zum Gedeihen; aber auch es wurde 1816 wieder aufgehoben und an die Stelle der Realschulen traten höhere Bürgerschulen vom 11.—14. Jahre, die nichts anderes waren als gehobene Volksschulen. Unter Ludwig I. wurde dann aufs neue experimentiert und technische Lehranstalten eingerichtet, welche wieder Fachschulen waren und den Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung völlig und mit Bewusstsein ausser Acht liessen; sie sollten vielmehr „den Geschäftsbetrieb auf jene Höhe bringen, welche den Fortschritten der Technik und der notwendigen Konkurrenz der Industrie des Auslands entspreche." So hat Bayern, so nahe es 1808 dem Ziel zu sein schien, dasselbe doch nicht erreicht.

Weniger rasch ging man in andern Ländern zu Werk. Man begann zwar auch mit der Gründung solcher Schulen — so wurde z. B. gleichzeitig (1808) in der Nachbarstadt Ulm eine Realanstalt eingerichtet —, aber langsam und tastend, und die Staaten hüteten sich wohl, gesetzlich fixieren zu wollen, was noch keine Form gefunden hatte; in Preussen blieb der Süvern'sche Entwurf eines Schulplans, der neben die Gelehrten- Künstler- und Bürgerschulen stellte, — Entwurf. Man überliess es den Leitern der Anstalten selbst oder der pädagogischen Theorie, nach einer solchen Form erst zu suchen. Gerade auf die Theorie hat aber vielleicht der bayerische Vorgang doch einigen Einfluss gehabt. Wenigstens finde ich in der

Schrift eines Oberlehrers an der 1795 neu eingerichteten Realschule zu Halle, C. C. Schmieder, „über die Einrichtung höherer Bürgerschulen" manche Anklänge an die Niethammer'sche Form; auch würde das Jahr ihrer Abfassung (1809) zu einer solchen Beziehung und Rücksichtnahme wohl stimmen. Schmieder verteidigt in diesem „Versuch" zunächst die Idee einer solchen Schule gegen diejenigen, welche beweisen wollen, dass in den Sprachen allein alles Heil zu suchen sei. Dem gegenüber findet er, dass „alle die Handwerker, welche einer Werkstatt bedürfen, alle Künstler mit Ausnahme der schönen Künste, Manufakturisten und Fabrikanten, Kaufleute, Juwelierer und alle, die Handlung oder Wechselgeschäfte treiben, Apotheker und Chirurgen, Mechaniker und Baumeister, Post-, Zoll- und Polizeibediente, Jäger und Förster, Berg- und Hüttenleute, endlich Feldmesser, Ingenieurs und Militärs überhaupt ohne die Kenntnis alter Sprachen und ohne reine Wissenschaft bestehen können und folglich in Bürgerschulen völlig ausgebildet werden." Sie sollen hier „studieren, so dass sie nicht allein die allgemeine Kultur erhalten, welche überhaupt zur Reife für das Leben erforderlich ist, sondern auch die für ihr Fach gehörigen Hilfswissenschaften inne werden, um sich mit Leichtigkeit in die Praxis zu finden, Mängel bald zu bemerken, das Bessere zu würdigen und nachzuahmen, vielleicht endlich die Kunst durch eigene Erfindungen zu bereichern." Ist so der Zweck scharf fixiert, durch den sie bestimmt unterschieden sind von eigentlichen Fachschulen, so werden nun auch die Unterrichtsgegenstände für diese Bürgerschulen gesucht. Ausgeschlossen bleiben ausdrücklich die sogenannten Humaniora, also auch Latein; gefordert werden: „Religion, Moral, Rechtslehre, deutsche Sprache, Rhetorik, deutscher Stil, fremde neuere Sprachen (Französisch, Englisch und Italienisch), Geographie nach ihrem ganzen Umfang, Geschichte, Naturgeschichte und Anthropologie, die mathematischen Wissenschaften: Geometrie, Mechanik. Baukunst, Chronologie, Himmelskunde, Rechenkunst, Physik und Chemie, Technologie, Ökonomie und Handelswissenschaft, Schreibkunst und Zeichenkunst" — immer noch ein Vielerlei und ein Zuviel, aber doch keine Fachschulen mehr, sondern zum gemeinsamen Unterricht für alle bestimmt. Der Kursus ist auf 6 Jahre in drei zweijährigen Klassen berechnet, und ebenso glaubt der Verfasser mit 6 Lehrern, dem Artisten, Stilisten, Linguisten, Historikus, Physikus und Mathematikus auszukommen. „Weil das, was der Bürgerschullehrer wissen muss, von dem, was man auf Universitäten lernt, gar sehr verschieden ist, ist das *docendo discere* hier der einzige Weg zur Vervollkommnung", und daher soll der Direktor bei der Prüfung der Bewerber um eine dieser Stellen „mehr auf die Fähigkeit als auf Gründlichkeit im Fache" sehen. Noch warnt er endlich, aus Sparsamkeit die Bürgerschulen mit Gymnasien zu vereinigen; denn in diesem Falle würde die Bürgerschule immer nur „das Stiefkind, die bloss geduldete Sekte" sein und die Gymnasiallehrer würden „bei dem tiefgewurzelten Vorurteil vieler von ihnen gegen das Realschulwesen" in den gemeinschaftlichen Lektionen den Realschüler „zurücksetzen". Wie recht er damit hatte, hat inzwischen die Erfahrung vielfach gezeigt. Eher liesse er sich noch die Vereinigung höherer Bürgerschulen mit Elementarschulen gefallen.

So klar war das Programm dieser Anstalten vorher doch noch nie entwickelt worden. Trotzdem kann ich nicht finden, dass die Schmiedersche Schrift namentlich in Preussen Beachtung gefunden hätte: sie kam 1809, in einem Augenblick, wo es wichtiger und notwendiger schien, den Humanismus zu organisieren, noch zu früh, und der Misserfolg mit dem praktischen Versuch in Bayern mochte auch zu dem von Süvern gewünschten staatlichen Vorgehen nicht ermutigen. In diesem Zustand von vereinzelten und systemlosen Anfängen lag die Sache des Realschulwesens in Preussen, als Aug. Gottl. Spilleke (1778—1841), ein Schüler erst von F. A. Wolf, dann von Gedike und durch diesen vor allem pädagogisch angeregt, 1821 das Amt eines Direktors am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und der mit diesem vereinigten Königlichen Realschule zu Berlin übernahm; auch eine höhere Mädchenschule war noch dabei. Jene, die Realschule, war die alte Hecker'sche Anstalt, welche inzwischen mancherlei Wandlungen durchgemacht, es aber noch zu keiner prinzipiellen und konstanten Gestaltung gebracht hatte. Ihr diese zu geben, dazu war Spilleke der rechte Mann. In drei Programmen von 1821—23 entwickelte er seine Gedanken über das Wesen der Gelehrten- und der Bürgerschule. Dabei bekämpfte er die humanistische Auffassung vom Zweck des Unterrichts als eines rein formalen, wonach alle Lehrgegenstände „nichts weiter als die geistige Kraft aufregen, sie stärken und ihr die gehörige Richtung geben“ sollen, aber ebenso auch das philanthropinistische Nützlichkeitsprinzip, welches den Grundsatz aufstelle, dass „der Lehrling für das Leben und den künftigen Beruf unterrichtet werde und alle Unterrichtsmittel nur in Beziehung auf diesen auszuwählen seien“. Beides, den Zweck des Schulunterrichts in der „Menschenbildung“ und ihn in der „Berufsbildung“ sehen zu wollen, sei einseitig und für sich unzulänglich. Fasse man dagegen den Beruf als etwas Ursprüngliches, in der Eigenschaft eines jeden wesentlich Gegründetes, so zeige es sich als unmöglich, „an dem Knaben und Jüngling das allgemein Menschliche auszubilden, ohne ihn zugleich zu seiner künftigen, nicht äusserlich, sondern innerlich ihm gegebenen Bestimmung vorzubereiten.“ Da es nun zwei Hauptrichtungen im Menschen gibt, von denen „die eine überwiegend nach dem Idealen und Wissenschaftlichen, die andere überwiegend nach dem Realen und Praktischen geht“, so muss es auch zwei, kann es aber auch nur zwei Hauptarten von Schulen geben, nämlich die Gelehrten- und die Real- oder Bürgerschule. Um aber entscheiden zu können, wohin in dem Knaben die bestimmte Richtung seiner geistigen Natur gravitiere, muss es eine Schule geben, in welcher seine ursprünglichen Anlagen hervorgelockt werden, und dieses ist die Elementarschule, mit Recht so genannt, weil sie „die Urelemente der menschlichen Kraft zu entwickeln hat“, eine Vorschule für jene beiden, in der wirklich, im Sinne Pestalozzis, das formelle Unterrichtsprinzip seine Bedeutung hat. Von ihr tritt der Zögling im 12. Jahr in die Gelehrten- oder Bürgerschule ein, die einander also durchaus koordiniert sind. Als Unterrichtsfächer nennt Spilleke für diese letztere Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, Geographie, Geschichte und von technischen Fertigkeiten besonders das Zeichnen. Da-

gegen erklärt er ausdrücklich, „für seine Person keinen Gesichtspunkt aufzufinden, unter welchem dem Lateinischen eine zweckmässige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte.“ Nachdem so das Programm festgestellt war, suchte er es an der ihm unterstellten Anstalt auch zu verwirklichen, und dies gelang ihm in dem Masse, dass seine Anstalt Vorbild und Muster wurde für die meisten der in den zwanziger und dreissiger Jahren entstandenen Realschulen in Preussen.

Dabei begünstigte es die Regierung durchaus, dass für diese zunächst aus städtischen Mitteln geschaffenen Schulen nach den lokalen Bedürfnissen und Verhältnissen der Lehrplan verschieden gestaltet wurde. Doch legte die Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832 auch für diese Schulen den ersten Grund zur Verstaatlichung und Uniformierung, wenn sich dieselbe auch ausdrücklich als eine „vorläufige“ bezeichnete, da es noch nicht „ratsam erscheine, über ihren Lehrplan und das ihnen zu stellende Ziel abschliessende Bestimmungen zu treffen“. Und schon ein Jahr zuvor war bei dem neuen Reglement für die Lehrerprüfung auch der künftigen Lehrer an höheren Bürger- und Realschulen gedacht worden. „welche über den Lehrkreis gewöhnlicher städtischer Schulen hinausgehen und eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung ihrer Schüler bezwecken. diese aber überwiegend durch den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften, durch historische und geographische Kenntnisse und durch ein genaueres Studium der vaterländischen und der französischen Sprache und Litteratur zu erreichen suchen.“ Wenn diese Verfügung aber mit den Worten schliesst: „ohne den Unterricht in der lateinischen Sprache auszuschliessen“, so sehen wir darin einerseits auch schon die vorläufige Entscheidung einer vielverhandelten Streitfrage, andererseits die Einwirkung des bis jetzt von uns noch nicht berücksichtigten Berechtigungswesens. Schmieder hatte im Jahr 1809 von Latein in seinem Lehrplan für höhere Bürgerschulen nichts gewusst und gewollt. Spilleke hatte für dasselbe, wie wir eben sahen. keine zweckmässige Stelle in einer solchen Schule finden können: dieselbe war also bei diesen zielbewussten Männern als lateinlos gedacht und geplant. Aber Spilleke hatte doch opportunistisch hinzugefügt: „dasselbe sei an sich nur in ausserordentlichen Stunden solchen zu erteilen, welche ihres künftigen Berufes wegen einige Kenntnisse davon besitzen müssen.“ Und 1828 hatte dann ein Rektor Kern zu Jüterbog in einer stark an Schmieder sich anlehnenden Schrift „über die Einrichtung der Bürgerschulen“ sich über diesen Punkt genauer so geäussert: „Was die alten Sprachen anlangt, so kann nur von der lateinischen die Rede sein; denn die griechische gehört durchaus in keine Bürgerschule. Sind einzelne Zöglinge in derselben, die einige Kenntnis dieser Sprache bedürfen, so mögen sie sich diese in Privatstunden erwerben. Selbst das Latein darf weder in der höhern noch allgemeinen Bürgerschule (in einer bloss niederen kann die Rede gar nicht davon sein) zu einem Hauptgegenstand gemacht werden. Aber es ganz aus diesen verbannen zu wollen, dürfte auch nicht ratsam sein, da einige Kenntnis desselben für manche Berufsarten, z. B. für Apotheker, Chirurgen, für die meisten Künstler, ja selbst für manche

Unterbeamte in Kollegien u. dgl. erforderlich ist. Auch ist es nicht zu leugnen, dass eine zweckmässige Behandlung dieses Unterrichtsgegenstands vielfach zur Verstandesbildung mitwirken kann, und dass das Erlernen der neuern Sprachen dadurch erleichtert wird. Auf keinen Fall ist es indes zu billigen, wenn man zur Erlernung dieser Sprache alle Schüler ohne Ausnahme nötigt und schon in den untern Klassen damit beginnt."

Schwankt so die Theorie, doch so, dass sie langsam von der Ablehnung des Lateinischen zu seiner Rezeption hin gravitierte, so machte diesem Schwanken die Prüfungsordnung von 1832 ein Ende. 1827 war den Schülern der Realschulen, welche aus der ersten Klasse mit dem Zeugnis der Reife abgingen, der Eintritt in die Bureaus der Civilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfach geöffnet worden; nun wurde diese Berechtigung auch auf das Bau- und Forstfach ausgedehnt. Aber dieselbe wurde an die Bedingung geknüpft, dass jeder, der auf den Eintritt in den Staatsdienst Anspruch mache, einen gewissen Grad von Kenntnissen in der lateinischen Sprache erlangt haben müsse. Die Folge davon war, dass die meisten höheren Bürgerschulen sich aus lateinlosen in solche mit Latein umwandelten oder das Lateinische doch wenigstens, wie Kern vorschlug, fakultativ unter die Unterrichtsgegenstände aufnahmen. Man rechtfertigte dies, wie derselbe Kern zeigt, zugleich mit der verstandbildenden Kraft der lateinischen Sprache und mit der von ihr zu erhoffenden Beihilfe für das Erlernen der neueren Sprachen. Das Motiv ist das aber nicht gewesen, auch wenn man, wie Spilleke, die höhere Bürgerschule als „ein mehr wissenschaftliches Institut" auffasste, „welches diejenige Bildung zu geben oder wenigstens einzuleiten beabsichtigt, die, ohne durch genauere altklassische Studien bedingt zu sein, für die höheren Verhältnisse der Gesellschaft vorausgesetzt wird." In dem Jahresbericht vom Jahre 1838, wo er sich so verklausuliert ausspricht, finde ich das Latein in Unterquinta mit fünf Stunden beginnend und in Prima noch mit vier Stunden fortgesetzt, von denen drei auf die Lektüre Cäsars *de bello Gall.* l. VI u. VII verwendet wurden. So ist es das Berechtigungswesen in dem preussischen Beamtenstaat gewesen, welches dem Latein auch in den höheren Real- und Bürgerschulen eine Stelle verschafft und gesichert hat. Natürlich zeigt sich darin seitens der Beamtenschaft eine aus ihrer eigenen neuhumanistischen Erziehung hervorgegangene intensive Wertschätzung des Lateinischen und der Glaube an die bildende Kraft dieser Sprache. Aber wenn man sieht, in welch oberflächlicher Weise dieser Forderung vielfach an den Bürgerschulen Genüge geleistet wurde, so erscheint es doch mehr wie ein Standesvorurteil als wie eine wohlbegründete Anschauung vom inneren Wert dieses Unterrichtsgegenstands. Und wenn es allmählich so kam, dass das Lateinische an den vollausgebauten Realschulen für alle Schüler obligatorisch wurde und dagegen die lateinlosen Anstalten als eine zurückgebliebene und niedere Schulgattung angesehen wurden, so zeigt sich darin das Wesen des Beamtenstaats in einer für die gesunde Entwicklung der Schulen ungünstigen Richtung: man hatte für Gewerbe, für Handel und Industrie sorgen wollen und schnitt nun doch die ganze Einrichtung auf bestimmte Beamten-Kategorien zu; darüber wurde aber jener nächste

und eigentliche Zweck vergessen und vernachlässigt. Preussen ist aber nicht nur Beamten-, es ist auch ein militärischer Staat, und so kam zu der Beamtenberechtigung mit der Zeit auch noch die zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst. 1814 erhielten „junge Leute aus den gebildeten Ständen" erst in den Jägerkorps, dann im Heere überhaupt die Möglichkeit, schon nach einem Jahre entlassen zu werden. Daraus ist die Einrichtung des einjährig-freiwilligen Dienstes in der Armee hervorgegangen. Zu diesen „jungen Leuten von Bildung", wie die deutsche Wehrordnung noch immer sagt, wollten auch die Zöglinge der Realschule gerechnet werden; und auch dazu wurde das Lateinische als notwendig angesehen. Doch gehört es erst in den nächsten Abschnitt zu berichten, wie ganz besonders verhängnisvoll dies im Laufe der Zeit auf die Schule gewirkt hat.

Dass die Rezeption des Lateinischen in den Lehrplan der Realschulen in Preussen mit dem eigenartigen Charakter des ganzen auf Armee und Beamte gestellten Staatswesens zusammenhing, sieht man vor allem daran, dass sie anderwärts nicht beliebt wurde. Von Bayern war schon die Rede. Ich erwähne noch Braunschweig, wo im Jahr 1825 ein Realinstitut ins Leben gerufen wurde, in welchem „der künftige Kaufmann, Ökonom, Soldat, Künstler, Forstbeflissene, Baumeister und Mechaniker alle Hilfs- und Vorkenntnisse erwerben könne, welche ihn in den Stand setzen, sein Fach nachher mit Nutzen zu betreiben und späteren ebenso störenden als kostspieligen Privatunterricht zu entbehren." Koldewey führt die Entstehung und das rasche Aufblühen dieser Schule darauf zurück, dass kurz zuvor „ein fanatischer Humanist" die Leitung des Gymnasiums übernommen hatte und sich weigerte, Schüler zu den oberen Klassen desselben zuzulassen, die nicht auch im Griechischen das Ihrige leisteten. Diese Konkurrenz wurde aber so gefährlich, dass man 1827 das anfangs private Realinstitut unter dem Namen eines Realgymnasiums mit dem humanistischen zu einem „Gesamtgymnasium" verband, das aus drei Teilen, einem Progymnasium mit 5 Klassen und einem darüber sich aufbauenden Doppelinstitut, dem Obergymnasium mit 5 und dem Realgymnasium mit 3 Klassen bestand. Dieses letztere hatte den Zweck, diejenigen zu bilden, welche den höheren Stufen des bürgerlichen Geschäftslebens, namentlich dem Kaufmannsstande und dem landwirtschaftlichen Berufe zustrebten. Latein wurde hier nicht gelehrt. Freilich hatten seine Schüler auf dem Progymnasium 5 Jahre lang Latein gelernt. Allein da dies auf der lateinlosen Oberstufe wertlos und ungenützt blieb, so lockerte sich der Zusammenhang zwischen Real- und Progymnasium rasch und jenes erhielt seine Schüler mehr und mehr aus den lateinlosen Bürgerschulen, so dass es eine durchweg lateinlose Anstalt wurde; die Gunst dem Gymnasium als gleichberechtigt an die Seite gestellt zu sein, blieb ihm darum doch erhalten.

In Württemberg endlich sorgten Männer wie Klumpp als Mitglied des Studienrats für Gründung von Realschulen oder für Erweiterung schon bestehender Realanstalten, wobei von Anfang an der gewerbliche Zweck derselben stark betont wurde. Geräuschlos und verhältnismässig rasch vollzog sich dieser Prozess; namentlich ist es charakteristisch, dass

auch in den meisten kleinen Orten, wo eine Lateinschule bestand, neben diese eine Realschule von ähnlichem bescheidenem Umfang trat; und wenn auch im Anfang die eine der anderen Abbruch that, so bildete sich doch bald ein friedliches schiedliches Nebeneinanderbestehen heraus. So wurde Württemberg mit einem Netz von Realschulen überzogen, das sich örtlich mit dem der Lateinschulen so ziemlich deckte und das zur Hebung der allgemeinen Volksbildung und zur Erhaltung eines tüchtigen Bürger- und Handwerkerstandes nicht wenig beigetragen hat. Diese kleinen Schulen waren und blieben natürlich lateinlos; aber auch den grossen Realanstalten in Stuttgart oder Ulm blieb dieser Charakter gewahrt, was sich hier um so mehr von selbst verstand, als ja das Griechische an den kleinen Lateinschulen nicht obligatorisch war und auch an den Gymnasien des Landes die Schüler davon unschwer dispensiert werden konnten. Ausdrücklich aber wurde die Ausschliessung des Lateinischen von den Realschulen gerechtfertigt von Nagel in seiner durch Thiersch's Angriffe auf den Realismus und die realistischen Anstalten hervorgerufenen Schrift „Die Idee der Realschule nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung", 1840 erschienen. Nagel beruft sich dafür auf einen Ausspruch Fr. A. Wolfs: „wer nicht Gelehrter werden will, darf nicht mit alten Sprachen beschäftigt werden; denn eine oberflächliche Kenntnis taugt gar nichts." Und doch könnte die Realschule nicht mehr als eine solche geben, könnte also namentlich ihren Schülern den Geist des Altertums doch nicht aufschliessen, der ja selbst vielen Gymnasiasten, um nicht zu sagen vielen Philologen verschlossen bleibe. Und ebenso weist er den Vorteil zurück, den die Kenntnis des Lateinischen für die leichtere Erlernung des Französischen oder für das Verständnis fremder Redensarten und Wörter im Deutschen gewähren solle. Die formale Bildung endlich, die das Lateinische freilich schaffe, könne auch durch einen richtig betriebenen Unterricht im Französischen erzielt werden. So blieb der Streit in dieser Periode unausgetragen: die zwei Systeme der Realschule mit und ohne Latein — man könnte sie das preussische und das württembergische nennen — bestanden neben einander; dass es möglich sein werde, ihn durch die Einrichtung einer neuen Schulgattung, des Realgymnasiums, zu schlichten, sah man damals noch nicht.

Wenn Nagel auch noch den Vorwurf streift, dass es den Realschulen an einem Mittelpunkt fehle, wie ihn die Gymnasien an den alten Sprachen besitzen, und wenn die einen einen solchen Mittelpunkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, andere in den modernen Sprachen suchten, so konnte dieser Vorwurf zwar vom Standpunkt der württembergischen Lateinschule oder des bayerischen Gymnasiums aus erhoben werden, er traf aber bis zu einem gewissen Grade in Preussen auch das Gymnasium selbst, da ja hier den realistischen Fächern mehr als im Süden Konzessionen gemacht und Platz eingeräumt worden war. Und so wundern wir uns nicht, dass nicht bloss Nagel und Mager als Vertreter der Realschulen, sondern auch Schulze als Referent für das höhere preussische Unterrichtswesen sich gegen Angriffe von Thiersch zur wehre setzen musste. Doch das führt uns von der Realschule weg wieder hinüber

zu den humanistischen Lehranstalten und hinauf in den Norden. Allein wir beginnen mit diesem Streit der beiden Humanisten als mit einem Vorspiel des bis auf die Gegenwart fortdauernden Kampfes um die Schule besser den nächsten, letzten Abschnitt.

Ausser den im Paragraph selbst genannten Schriften von Niethammer, Schmieder, Spilleke, Kern und Nagel vgl. noch Klumpp, Ueber die Errichtung von Realschulen 1836. Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule 1836. Mager, Die deutsche Bürgerschule 1840; dazu den Artikel „Realschulen“ von Kramer und Wiese in Schmids Enzyklopädie Bd. VI; und Wiese über Spilleke ebendas. Bd. IX und in der Allg. Deutschen Biographie Bd. 35; auch in seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ Bd. I. 1886. Koldewey a. a. O. Varrentrapp a. a. O. Rönne a. a. O. Artikel „Bayern“ in Schmids Enzyklopädie Bd. I.

Fünfter Abschnitt.

Der Kampf um die Schulreform. 1840–1892.

1. Der Neuhumanismus hatte gesiegt, das Gymnasium war organisiert; alles schien in Ordnung: da brach der Sturm los. Voran ging ein Vorpostengefecht, ein interner Streit zwischen Thiersch und Schulze, der doch schon ahnen liess, was kommen sollte. 1826 hatte Fr. Thiersch die erste Abteilung seines Werkes „über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern", wo er die Schulen zu organisieren hatte, erscheinen lassen. Er zeigte sich hier als einen begeisterten Freund der klassischen Studien, denen er auf der Schule 18 von 26 Stunden angewiesen sehen wollte. Dagegen fand Joh. Schulze in einer Besprechung des Werkes, dass er um ihretwillen den Realien doch zu wenig Beachtung schenke und wies dafür auf das in Preussen eingeführte System des Utraquismus hin. Das entfachte den Zorn des streitbaren Mannes; und so erschien in der dritten Abteilung seines Werkes (1829) ein scharfer Angriff wie gegen des Württembergers Klumpp „falsche Vermittlung der humanistischen und realistischen Forderungen", so gegen „die neue Lehrweisheit in Preussen oder die gleichmässige Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts." Was er daran tadelt, ist einmal die Enge des Zwecks, wornach „die Schule als Teil der Staatsmaschine betrachtet und darauf beschränkt werde, dem Staate die nötige Anzahl Diener des Altars, sowie der Gesetz- und Heilkundigen u. dgl. zu liefern"; dagegen betont er ihre Bestimmung, „zur Menschlichkeit zu erziehen". Fürs zweite aber glaubt er aus Schulzes Besprechung „die Allseitigkeit als die Macht durchschimmern zu sehen, welcher man hier huldige"; Preussen, sagt er, ist „mit allen seinen vortrefflichen Vorkehrungen und Aussichten im Begriffe, in diesem dampfmaschinenähnlichen Getriebe unermüdet thätiger Allseitigkeitsbeförderer mit der wahren Wissenschaft die wahre Bildung zu verlieren". Es wird zu viel gelernt und die realistischen Lehrgegenstände erscheinen zu sehr mit den klassischen Sprachen „in gleicher Linie, Stärke, Bedeutsamkeit"; und „bei der alle Glieder der Schule durchdringenden Aufregung und Anspannung, welche durch eine ununterbrochene und das Einzelne der Schule umfassende Oberaufsicht getrieben und durch die strengste Kontrole der Abiturientenprüfungen im Schwunge gehalten wird,

sind die Klagen ebenso allgemein als gerecht, dass die Schüler, besonders in der obern Klasse, den Anforderungen fast erliegen.“ Und dabei wird die Grundbedingung aller wahren und höheren Bildung, die Teilnahme übersehen, welche nur durch Sammlung der Thätigkeit auf wenige grosse und jeder Anstrengung würdige Gegenstände gezeitigt und stark erhalten wird; daran ist aber bei einer Jugend nicht zu denken, der „durch Überladung, Überspannung und Überbietung die Blüte der Regsamkeit zerdrückt, die Sammlung gestört und die am Ende dieser Jagd und Hast in Erschöpfung und Ermattung versenkt“ wird. Darum bedauert er die „alte durch diese Weisheit aus den Fugen gerückte Schulpforte“, wo nun hinter der Mathematik das klassische Studium sogar zurücktreten müsse, und weist dagegen auf die Lateinschulen Württembergs hin, „jenes vom Genius der ächten pädagogischen Weisheit gesegneten Landes“, die er als „das beste und segensvollste Erbe betrachtet, was Deutschland aus der früheren Zeit besserer und weiserer Urväter auf dem Gebiet der öffentlichen Erziehung in dieses Gewühl und Gewirr einer zum Schlechtern sich drängenden Gegenwart gerettet hat.“ Wie er in diesem streng humanistischen Sinn und Geist eben damals die lateinischen Schulen in Bayern eingerichtet und sie namentlich auch von dem „Nebenfach“ der Philosophie wieder frei gemacht hat, ist schon erzählt.

Hatte sich so Thiersch im Namen der klassischen Studien gegen den preussischen Utraquismus ausgesprochen und dabei auch von der Überbürdung der Schüler und der Überspannung der Anforderungen geredet, so kam bald darauf, im Jahr 1836 von medizinischer Seite her ein noch heftigerer, jedenfalls ein weit gefährlicherer Angriff. In der „medizinischen Zeitung“ erschien ein kurzer Aufsatz des Medizinalrats Lorinser in Oppeln unter dem Titel „zum Schutz der Gesundheit in den Schulen.“ Derselbe sieht in der Art des preussischen Gymnasialunterrichts eine grosse Gefahr für die in unserem modernen Leben ohnedies gefährdete Gesundheit der Jugend: die Vielheit der Unterrichtsgegenstände trage bei zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes, die Vielheit der Unterrichtsstunden (32—42 pro Woche) halte die naturgemässe Ausbildung des Körpers zurück, und die Vielheit der häuslichen Aufgaben verhindere, dass die beiden ersten Wirkungen nicht ausserhalb der Schule wieder aufgehoben werden; die fleissigsten Schüler seien darum häufig die kränklichsten. Wir wissen heute, dass es nicht bloss medizinische Bedenken waren, die Lorinser so sprechen liessen: als geborenem Böhmen missfiel ihm „das ganze alte Ultrapreussentum“, wie es ihm u. a. auch in der Schule entgegentrat, und als Romantiker und Katholik bedauerte er den Geist des Unglaubens, der Aufklärung und des Protestantismus, von dem auch sie durchsäuert sei. Aber auf die Motive kam es zunächst nicht an; der Artikel machte Aufsehen und namentlich auch auf den König Eindruck, gründliche Untersuchung wurde angeordnet, eine ganze Litteratur pro und contra schloss sich an ihn an. Doch gelang es der preussischen Unterrichtsverwaltung zunächst noch den Sturm zu beschwören: einzelne der gravierendsten Behauptungen Lorinsers stellten sich als Übertreibungen heraus, Massregeln zum Schutz der Gesundheit der Schüler waren bereits mehr-

fach getroffen und brauchten nur neu in Erinnerung gebracht zu werden, der Normallehrplan, der deshalb jetzt (1837) erschien, sollte zeigen, wie man mit 32 Wochenstunden das vorgeschriebene Ziel erreichen und wie man dieselben auf die verschiedenen Fächer in angemessener Weise verteilen könne, und endlich benützten Altenstein und Schulze die Gelegenheit, um die Einführung der lange verdächtigen und verpönten gymnastischen Übungen den Gymnasien wenigstens dringend anzuempfehlen. Schulze aber fasste bei diesem Anlass in dem früher schon erwähnten Zirkularreskript seine pädagogischen Anschauungen und methodologischen Grundsätze zusammen und suchte so den preussischen Gymnasialunterricht nach allen Seiten hin in die richtige Bahn zu lenken. Friedrich Wilhelm III. freilich liess sich durch alles das nicht völlig überzeugen, sondern kam noch einmal auf die Übelstände zurück und sprach sich namentlich auch über den Unterrichtsbetrieb in den klassischen Sprachen tadelnd aus; doch hatte diese Kabinetsordre keine Wirkung mehr, da der König darüber wegstarb (1840) und sein Nachfolger ohnedies anders dachte. Dagegen blieb der Stachel, dass sich den entschlossenen Verteidigern des preussischen Systems wie Mützell und Heinsius aus den Reihen der Gymnasiallehrer selbst heraus andere entgegengestellt hatten, welche Lorinser recht gaben, auch ihrerseits über die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und über die geistige Übermüdung der Jugend klagten und auf Vereinfachung drangen. Und so schwankt ja noch heute das Urteil über Schulze als den eigentlichen Träger jenes Systems: wer nur Augen hat für die Schattenseiten der Verstaatlichung und des Utraquismus, der mag ihn schelten; wer gerecht urteilt, wird dieselben zwar auch sehen, aber mehr noch die Notwendigkeit und den Segen dieser Massregeln anerkennen und Schulze das Zeugnis nicht versagen, dass er in hohem und feinem Sinn und voll Verständnis für das Notwendige und Mögliche gehandelt hat. Er war ein Bureaukrat, aber ein Bureaukrat in grossem Stil, wie Preussen an dieser Stelle nach ihm keinen mehr gehabt hat.

Schulzes Besprechung des Buches von Thiersch in den Jahrbüchern f. wissensch. Kritik 1827 Nr. 11—14. Die Schriften zum Lorinser-Streit in Jahns Jahrb. f. Philologie XVI und XVIII; weiter s. Varrentrapp und Paulsen a. a. O. und den Artikel „Reform der Gymnasien" von Schiller in Schmids Enzyklopädie Bd. VI.

2. 1840 bestieg Friedrich Wilhelm IV. und mit ihm die Romantik den preussischen Königsthron. Die Romantik war den heidnischen und griechischen Klassikern nicht hold, dazu war sie zu christlich, zu national und zu mittelalterlich; und der Geist der Freiheit, der im Griechentum und seiner Litteratur ein ewiges Leben führt, war ihr vollends zuwider. Noch mehr freilich hasste sie die Hegel'sche Philosophie um ihres „Rationalismus" oder Panlogismus willen, zumal in einem Augenblick, wo die Hegel'sche Linke aus derselben die kühnsten Konsequenzen auch dem Christentum und seiner Geschichte gegenüber zog. Und verhasst war ihr auch die realistische Wissenschaft, welche eben damals einen immer bedeutsameren Aufschwung nahm und sich ebenfalls anschickte, die Frage zwischen Glauben und Wissenschaft zu stellen und den ersteren mit ihren Thatsachen und materialistischen Schlüssen zu bedrängen. Daher traf die Ungunst der neuen romantischen Regierung in erster Linie die Hegelianer:

Eichhorn, der an Stelle des eben verstorbenen Altenstein das Kultministerium übernahm, sollte ihnen gegenüber eine ähnliche Rolle spielen, wie einst Wöllner mit seinem berüchtigten Religionsedikt zur Bekämpfung der Aufklärung. Schulze gehörte zu den verfehmten Hegelianern und daher wurde sein Wirken auf dem Gebiet der Schule verdächtig, sein Einfluss trat zurück und an seiner Stelle oder vielmehr neben und über ihm war Gerd Eilers (1788—1863) der Mann der Situation. In zweiter Linie waren es sodann die Realschulen, die man wegen ihrer Beziehung zu den Naturwissenschaften als Brutstätten eines unchristlichen und unkirchlichen Geistes höchstens tolerierte, in keiner Weise förderte. Diesen beiden gegenüber waren die Gymnasien doch noch etwas besser angesehen. Ein Zug der Romantik selbst kam ihnen zu gut, der Historizismus: unsere moderne Bildung steht in Kontinuität mit der mittelalterlichen Kirche und durch sie mit Rom, und darum muss auch im Jugendunterricht die historische Kontinuität mit diesem gewahrt werden. Das war etwas; nur freilich war es ein anderes, als der Neuhumanismus gemeint und gewollt hatte: ihm waren die Alten, besonders die Griechen die ästhetischen Vorbilder und Muster, zu denen man voll Verehrung aufsah und von denen sich der deutsche Geist erfüllen und zur Humanität erziehen lassen sollte. Mit dieser ästhetischen Wertschätzung war es nun vorüber, das Schönheitsideal der Romantik war ein anderes als das klassische und das Humane und rein Menschliche war als ein Heidnisches und Unchristliches verdächtig. So griff ein kühleres Verhältnis zum Altertum Platz, das der historischen Kontinuität und des historischen Verständnisses; darunter mussten bald genug auch die Gymnasien und musste das ganze Bildungsideal, das sie pflegen wollten, leiden; namentlich wurde das Griechische von dieser Missgunst getroffen, während das Lateinische als die Sprache der mittelalterlichen Kirche und Wissenschaft in Ehren blieb und bevorzugt wurde.

Immerhin zeigte ein 1843 erschienener Artikel Rumpels in der von Eilers inspirierten Litterarischen Zeitung „über das religiös sittliche Bewusstsein der Philologen“, was diese pietistischen Epigonen der Romantik von dem durch Schulze begründeten Schulwesen in Wahrheit dachten. Das Ministerium Altenstein, hiess es hier, habe eine glaubens- und gemütlose Verstandesbildung befördert; das religiöse Element des Unterrichts sei vernachlässigt worden und es werden in den Schulen Menschen erzogen, in denen nichts als „Bildung“, kaum eine Spur von Gesinnung, Thatkraft und Charakter zu finden sei; die Lehrer selbst aber machen den Unglauben zum *point d'honneur*, mit Betrübnis nehme man an ihnen eine zunehmende Verödung des Gemüts und leere Verständigkeit wahr, womit sich leicht ein materialistischer Sinn und gefühllose Selbstsucht verbinden. Angesichts solcher im Ministerium selbst gebilligter journalistischer Leistungen waren dann natürlich prinzipielle Änderungen auf dem Gebiet des Schulwesens zu erwarten, etwa im Sinn und in der Richtung des gegen die Vielwisserei der preussischen Gymnasien eifernden Thiersch; denn gerade damit war der König durchaus einverstanden. Allein ihm selbst, dem die gotische Baukunst und das Nazarener-

tum in der Malerei mehr am Herzen lag als griechische Tempel und griechische Poesie, den Jerusalem mehr interessierte als Athen, war Thiersch zu philhellenisch; und überdies hielt er auf neue Lehrpläne und Verordnungen nichts, überhaupt bekanntlich nichts auf ein Blatt Papier und bureaukratische Massnahmen und so ging von ihm nach dieser Seite eine Initiative nicht aus. Eichhorn aber und Eilers waren von sich aus nicht die Männer, um auf diesem Gebiet Neues zu schaffen: namentlich Eilers tritt uns in seinen Schriften als ein hervorragend unbedeutender Mensch entgegen. Und so begnügten sie sich, allerlei zu wollen und beschränkten ihre Thätigkeit wesentlich auf die Behandlung der Personenfragen. Wie es hierin Friedrich Wilhelm IV. gehalten wissen wollte, das hatte er schon als Kronprinz durch sein Eingreifen in die Besetzung von Universitätsprofessuren deutlich gezeigt. In solchen Missgriffen fuhr man nun fort und fügte überdies noch die Massregelung „der Staats- und Kirchenverwüster“ hinzu; dass man hiebei nicht nur Universitätsprofessoren traf, zeigt die Behandlung Giesebrechts am Marienstiftsgymnasium in Stettin und die Absetzung Diesterwegs in Berlin (1847), dem der König persönlich schon im Jahr zuvor aus Anlass der Pestalozzifeier seine Missbilligung ausgesprochen hatte. Als allgemeine Massregel von einiger Bedeutung finde ich aus dieser Zeit nur die Verfügung, dass sämtliche auf Realschulen zu gewinnende Berechtigungen von der Kenntnis des Lateinischen abhängig gemacht wurden, womit natürlich der Unterricht in dieser Sprache ihnen definitiv auferlegt war. Ein Zeichen zugleich, dass die Ungunst gegen diese Schulen doch noch stärker war als des Königs Abneigung gegen bureaukratisches Reglementieren.

Da kam das Jahr 1848, die Eichhorn und Eilers verschwanden und die Saat von Hass, die sie und noch so viele andere ausgestreut hatten, ging auch auf unserem Gebiete reichlich auf. Man rief auch hier nach Reformen, nach Freiheit und Selbstverwaltung; aber es war ein Frühlingssturm, der wie in der Politik, so auch für die Schule noch einmal vorüberging, um einer neuen Periode der Reaktion zu weichen. Und so ist aus den Revolutionsjahren von wirklichen Änderungen oder Fortschritten nicht viel zu berichten: Versammlungen und Resolutionen waren auch hier die Hauptsache. Am interessantesten waren die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer, weil hier in Hermann Köchly (1815—1876), der damals Lehrer an der Kreuzschule in Dresden war, ein wirklicher Gymnasialreformer zu Worte kam, der vorher schon den Kampf um die Schulreform begonnen hatte und jetzt die Zeit zur Durchführung einer solchen gekommen glaubte. Köchly war ein Schüler Gottfried Hermanns, an philologischem Können fehlte es ihm also nicht; aber er war zugleich ein modern gerichteter Mensch, der daher das philologische Studium mit den Bedürfnissen der Zeit in Einklang zu setzen bemüht war, deshalb war er mit Bewusstsein Vertreter des utraquistischen Systemes und bedachte sich nicht, diesem zu lieb am philologischen Schulunterricht Einschränkungen vorzunehmen. Er konnte das um so leichteren Herzens, da er mit dem bisherigen Betrieb der klassischen Sprachen in Sachsen, dem lateinischen Formalismus namentlich, unzufrieden war und noch mehr deshalb, weil er

zu dem Altertum — auch darin modern — anders stand als die Neuhumanisten: nicht als erster, aber am entschiedensten hat er das historische Prinzip ausgesprochen und vertreten. Auf der Leipziger Versammlung im Juli 1848 entwickelte er dann seine Anschauungen genauer dahin: das alte Gymnasium sei eine Lateinschule, sein Prinzip die lateinische Sprachbildung gewesen, darin habe es seinen Mittelpunkt gehabt. An die Stelle dieser Einheit aber sei inzwischen Vielheit und Zerfahrenheit getreten; daher sei ein neuer Mittelpunkt zu suchen, und das sei — das Deutsche; um dieses her müssen sich die übrigen Bildungsmittel gruppieren, auf der einen Seite die Naturwissenschaften und Mathematik, auf der andern die historisch-ethischen Disziplinen; so erst sei das Prinzip das modern-universelle. Daraus ergebe sich dann als Zweck der altklassischen Studien die Erkenntnis des Griechen- und Römertums in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung aus und durch die Quellen; könne man das nicht erreichen, so müsse man den altklassischen Unterricht ganz aufgeben; daraus folge die Gleichstellung des griechischen mit dem lateinischen Unterricht und der Wegfall des Lateinischsprechens und der freien lateinischen Arbeiten; auch dürfen die alten Sprachen nicht vor dem 14. Jahr beginnen und müssen auf die neueren gegründet werden; durch solche quantitative Beschränkung werde der altklassische Unterricht qualitativ gehoben werden.

Diesen Gedanken schloss sich die Versammlung in ihrer Mehrheit an, nur der Vorschlag, die alten Sprachen erst auf die neueren folgen zu lassen blieb in der Minderheit; doch wurde Köchlys Antrag angenommen, wornach es wünschenswert sein sollte, dass wenigstens ein vaterländisches Gymnasium mit 9 Klassen baldigst mit der Priorität des Französischen einen Anfang mache, damit die Erfahrung als Schiedsrichterin zwischen die Parteien trete. Wenn er sich gegen Lateinsprechen und lateinische Aufsätze erklärte, so wollte er darum doch Schreibübungen beibehalten wissen; nur müssten sich dieselben an die Lektüre anschliessen und einzig den Zweck verfolgen, die Schüler in der Grammatik zu befestigen, ihnen den Unterschied zwischen der Muttersprache und den alten Sprachen zum Bewusstsein zu bringen und von den Eigentümlichkeiten des gelesenen Schriftstellers eine klare Anschauung zu geben. Als man aber wenigstens die Freiheit für das Lateinsprechen und den Aufsatz reklamierte, da erklärte er witzig und voll Hohn: natürlich wolle auch er dem Schüler, welcher nach seiner Neigung freie lateinische Arbeiten machen und sich im Sprechen üben wolle, dies ebenso gestattet wissen, wie die Anlegung von Schmetterlings- und Käfersammlungen! Endlich protestierte er auch dagegen, dass den Realschulen das Latein um des formalen Nutzens willen als obligatorisch aufgenötigt werde. Dass sich Beschlüsse zur Hebung des Standes der Gymnasiallehrer an diese pädagogischen Verhandlungen anschlossen, versteht sich in jener Zeit von selbst.

Wie in Leipzig und Meissen die sächsischen, so tagten z. B. die Gymnasiallehrer der preussischen Provinz Sachsen in Halle, die der Provinz Brandenburg in Berlin, und daran schloss sich dann im April 1849 die preussische Landesschulkonferenz an, um zu beraten, inwieweit die höheren

Lehranstalten einer der freieren Gestaltung des Staatslebens entsprechenden Reform bedürfen und wie diese zu bewirken sei. Man dachte hier an eine Anstalt mit einem dreiklassigen gemeinsamen Unterbau mit Latein, über dem sich ein Obergymnasium für die gelehrten Studien mit 5 und ein Realgymnasium ohne Latein ebenfalls mit 5 Jahrgängen erheben sollte. Eine Minderheit beantragte dagegen vollständige Trennung, da die Realschulen noch nicht einig seien, ob das Lateinische einen notwendigen Unterrichtsgegenstand ihrer unteren Klassen bilden solle, und jedenfalls würde ja ein Untergymnasium mit Latein und ein Realgymnasium ohne Latein ein blosses Zusammenleimen zweier disparater Anstalten und eine Verkrüppelung der unteren ergeben, wenn das hier gelernte Latein oben nicht fortgesetzt und benützt würde. Allein es ist um so weniger nötig, auf diese Verhandlungen oder auf die Anläufe zu Reformen in anderen deutschen Staaten näher einzugehen, da sie zunächst alle ebenso oder noch vielmehr als die Beratungen des Frankfurter Parlaments *pro nihilo* waren; unter den Stürmen einer politischen Revolution, das zeigte sich hier wie anno 1789 in Frankreich, liess sich nicht nebenher auch noch die Schule reformieren.

Nur in Österreich kam es unter dem Einfluss der politischen Revolution zu einer solchen Reform, vermutlich deswegen, weil man hier klug genug war, statt eine parlamentarisch beratende Versammlung von vielen Köpfen zwei Männer mit der Aufgabe des Reformierens zu betrauen und weil man in dem Philologen Bonitz (1814—1888) und dem Herbartianer Exner (1802—1853) die richtigen Männer dafür gefunden hatte. Ihr Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen in Österreich ist 1849 veröffentlicht und 1854 definitiv angenommen worden. Die österreichischen Gymnasien hatten mit ihrem sechsjährigen Kurs bis dahin immer noch den Habitus der Jesuitenschule festgehalten; in den zwei daran sich anschliessenden philosophischen Kursen wurde dann das Latein der sechs ersten Jahre vernachlässigt und das Gelernte vergessen, ebenso aber die in zwei kurzen Jahren auzueignenden Wissenschaften der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Philosophie nur gedächtnismässig aufgenommen, um dann nach bestandener Prüfung ebenfalls rasch wieder vergessen zu werden. Dieser Zerreissung in zwei Anstalten wurde nun ein Ende gemacht, der Utraquismus aber deshalb nicht beseitigt, sondern vielmehr durch den ganzen jetzt achtjährigen Gymnasialkursus durchgeführt. Ausdrücklich wurde als „massgebend für die Aufgabe des Gesamtgymnasiums der Begriff der höheren allgemeinen Bildung“ bezeichnet und erklärt, dass diese Anstalt „einen vollständigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmasse mit den philologisch-historischen Disziplinen aufnehme, und dass ihr Schwerpunkt in der wechselseitigen Beziehung beider Gruppen von Unterrichtsgegenständen auf einander liege.“ Dabei musste sich — angesichts der geringen Zahl von wöchentlich 22—26 Stunden in einer Klasse — das Lateinische erhebliche Einschränkungen gefallen lassen; die Übungen im Sprechen und der lateinische Aufsatz fielen weg, dafür wurde eine möglichst ausgedehnte Lesung klassischer Schriftsteller angeordnet; denn als Ziel galt „Kenntnis der römischen Litteratur in ihren

bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens, Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt." Dagegen wurde die Stundenzahl für das Griechische gegen früher erhöht, „um auch diese Litteratur den Gymnasiasten zugänglich zu machen." Metaphysik und Moralphilosophie wurden beseitigt, über empirische Psychologie und Logik sollte im Gymnasium nicht hinausgegangen werden. In der Forderung, durch den Unterricht zugleich zu erziehen, sieht man erstmals den Einfluss der Herbart'schen Pädagogik auf einen gymnasialen Lehrplan. Endlich wurde auch die Heranbildung der Lehramtskandidaten eifrig in die Hand genommen, Wien ging mit Gründung eines philologischen Seminars unter Bonitz' Leitung und mit der Einrichtung eines physikalischen Instituts zu demselben Zwecke voran, andere Universitäten folgten rasch nach. So erfreulich und verheissungsvoll das alles war, so fehlte es aber doch von Anfang an nicht an Gegnern, der Klerus fürchtete für seine lang behauptete Herrschaft über die Schulen, die Siebenbürgen für ihre nationale und kirchliche Selbständigkeit. Doch wurden von diesen letzteren auch sachliche Bedenken erhoben und verlangt, es möchte „der in dem Entwurf unverkennbar hervortretenden Überbürdung der Schüler durch Reduktion der sogenannten Realien auf die rechte Weise vorgebeugt werden und das Studium der klassischen Sprachen, welches in dem Entwurf durch die ungewöhnliche Bevorzugung der Mathematik, der Naturwissenschaften und zum Teil der Geschichte gefährdet erscheint, einen erweiterten, seinen Bildungsmomenten entsprechenden Raum erhalten;" denn nicht darauf komme es an, was der Gymnasiast lerne, sondern ob er das Lernen lerne. Und nun kam 1855 auch noch das Konkordat mit seiner Bestimmung, dass „in den für die katholische Jugend bestimmten Gymnasien und mittleren Schulen nur Katholiken zu Professoren ernannt werden und der ganze Unterricht geeignet sein solle, das Gesetz des christlichen Lebens dem Herzen einzuprägen." Damit war auch hier der Mehltau der Reaktion auf verheissungsvolle Anfänge gefallen und das Gedeihen im Keime erstickt und geschädigt. Der Bonitz-Exner'sche Entwurf blieb ja in Geltung, wurde aber, namentlich zu Gunsten der Ordensschulen, so „mild und nachsichtig" durchgeführt, dass die Unterrichtserfolge sehr ungleichmässig waren und an manchen Orten selbst hinter den bescheidensten Erwartungen zurückblieben.

Schiller, Artikel „Reform der Gymnasien" a. a. O. Varrentrapp a. a. O. Gerd Eilers, Meine Wanderung durchs Leben 6 Bde. 1856 ff. Ders., Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn 1849 (darüber G. Wendt in d. Preuss. Jahrb. V, S. 572 ff.). Ueber die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer die Berichte in den N. Jahrb. Phil. 1848. 1849. Ueber Köchly s. einen Vortrag von Arnold Hug, H. Köchly 1878 und dessen Artikel in der Allg. D. Biogr. Ueber Oesterreich die ersten Jahrgg. der 1850 gegründeten Zeitschr. öster. Gym., den Artikel „Österreich-Ungarn" in Schmids Encyklopädie und Fr. Teutsch, die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen Bd. 2. 1892 (*Mon. Germ. Paed.* Bd. XIII).

3. Auch für Deutschland bedeuten die fünfziger Jahre eine Periode dumpfer bleierner Reaktion und natürlich hatte auch die Schule ihren Einfluss zu verspüren und darunter zu leiden. Die Klagen Rumpels über den unchristlichen Geist der höheren Schulen und der philologischen Lehrer wurden auf Pfarrkonferenzen und Kirchentagen wieder aufgenommen und

durch den Hinweis auf die durch ihn verschuldete Revolution nun erst recht eindringlich und nachdrücklich gemacht. Und nicht bloss in Resolutionen erschöpfte sich dieser Protest, er ging zur That über, den unchristlichen Staatsgymnasien sollten christliche Privatgymnasien entgegengestellt werden. In Königsberg plante man ein preussisches National-Gymnasium, auf dem die Jugend zu wahrer Gottesfurcht und zum Patriotismus erzogen werden sollte; in Stuttgart gründete man ein „Privatgymnasium auf dem Grunde des christlichen Bekenntnisses und in der Kraft des christlichen Geistes“, das aber, wohl infolge einer pädagogisch ungenügenden Direktion, schon nach acht Jahren wieder einging. Die wichtigste Gründung dieser Art aber war das „evangelische Gymnasium“ in Gütersloh; Rumpel wurde Direktor und Friedrich Wilhelm IV. gab ihm gewissermassen selber die Weihe. „Es liegt in Ihrem Unternehmen,“ sagte er bei einem Besuch der Anstalt, „eine schwere Anklage gegen die andern Lehranstalten; aber sie ist gerecht und wohl begründet; man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit meinem ganzen Herzen; es muss durchaus unterstützt werden.“ Heute ist Gütersloh ein „öffentliches“ Gymnasium, dem noch immer der Ruf und Anspruch besonderer Christlichkeit erhalten blieb. Allein eben gegen diesen Anspruch und gegen jenen vom König ausdrücklich ausgesprochenen Vorwurf, der in der Gründung solcher christlicher Privatgymnasien lag, glaubten die Gymnasiallehrer protestieren zu müssen. Aus dem Norden waren es Männer wie Wiese und Eckstein, aus dem Süden Bäumlein, Nägelsbach, Roth u. a., welche auf der Erlanger Philologenversammlung (1851) dagegen Einsprache erhoben und den alten Gymnasien das Prädikat der Christlichkeit nicht aberkennen lassen wollten. Ganz recht hatte ihre Resolution darin, dass „das Verhältniss der klassischen Litteratur zum Christentum nicht als ein feindliches betrachtet werden müsse;“ die Synthese zwischen dem Humanismus und den beiden christlichen Kirchen war ja im 16. Jahrhundert vollzogen worden; und wenn auch der Neuhumanismus in gewissem Sinn „heidnischer“ war als der des 16. Jahrhunderts, notwendig war ein feindliches Verhältnis auch jetzt nicht; nur der dem Mönchtum verwandte Pietismus wollte das nicht einsehen. Dass freilich die Stimmung der Menschen um die Mitte des 19. Jahrhunderts im ganzen dem Christentum gegenüber eine andere geworden war, ist unbestreitbar, doch kann ich nicht finden, dass die Philologen hierin eine führende Rolle eingenommen oder sich vor allen anderen hervorgethan hätten. Dagegen war es nur halbe Wahrheit, wenn die in Erlangen Versammelten die klassische Litteratur als „Vorstufe des Christentums“ bezeichneten und so den Streit und Gegensatz schiedlich friedlich beilegen wollten. So einfach liegen die Dinge nicht. Allein zwei Jahre nach einer misslungenen Revolution kommen nicht die freiesten Geister zum Wort, sondern — so war es auf den Kirchentagen — die reaktionären, oder bestenfalls — so war es in Erlangen — die vermittelnden und versöhnlichen Elemente. Ein wirkliches Verdienst aber haben sich diese letzteren doch erworben, dass sie den

Angriffen der Reaktionäre auf die höheren Schulen durch ihre Taubeneinfalt, die sich in diesem Falle wie Schlangenklugheit ausnahm, die gefährlichste Spitze abbrachen.

Freilich ohne Schädigung ging es doch nicht ab. Das zeigte sich zuerst auf dem Gebiet der Volksschule. Auch hier sprach es Friedrich Wilhelm IV. aus, dass namentlich die Seminardirektoren einen Hauptteil der Schuld an den Ereignissen von 1848 tragen; man rief daher nach einer Umkehr von dem bisherigen Wege, redete von völliger Aufhebung der Seminarien und dachte daran, die Lehrerbildung, um sie recht „einfach" zu machen, Landgeistlichen in die Hand zu geben. Soweit wollte aber der Reaktionsminister von Raumer doch nicht gehen, und so erhielt der Referent für das Volksschulwesen, Ferdinand Stiehl (1812—1878), den Auftrag, ohne Bruch mit der Vergangenheit durch zeitgemässe Änderungen die gewünschten Resultate herbeizuführen. Das war der Anlass zu den berüchtigten drei Regulativen von 1854. Dieselben sind in ihren pädagogischen Bestimmungen besser als ihr Ruf, obgleich auch nach dieser Seite hin die Abweisung der berechtigten Forderungen der Volksschullehrer auf bessere und erweiterte Bildung zu bedauern war. Dagegen war die Art, wie der Religionsunterricht betont und in den Mittelpunkt gerückt und doch zugleich durch die Überfülle von Memorierstoff veräusserlicht und mechanisiert wurde, ein Ausfluss der reaktionären Zeitströmung; und der paränetische, für ein Ministerialreskript wenig geeignete Ton, in dem sie abgefasst waren, verstärkte diesen Eindruck noch erheblich, so dass die Beseitigung der Regulative doch nicht mit Unrecht ersehnt und bald immer stürmischer von liberaler Seite verlangt wurde.

Was Stiehl auf dem Gebiet des Volksschulwesens, das sollte Ludwig Wiese (geb. 1806) für die höheren Schulen sein und leisten: Vereinfachung und Christianisierung erschienen hier wie dort als die durch die Zeitverhältnisse gebotenen Ziele und Aufgaben. Aber Wiese war klüger als Stiehl und verstand seine Zeit besser, er behielt auch als Mann der Reaktion die Fühlung mit der modernen Unterströmung und machte dieser die nötigen Konzessionen. In Personenfragen freilich verfuhr er ähnlich wie seine Vorgänger in den 40er Jahren. Es ist ihm allerdings nachgerühmt worden, dass er „durchdrungen von dem Recht der Freiheit eines Christenmenschen die persönliche Überzeugung hochgestellt habe;" dagegen sprechen aber doch zu deutlich die Beispiele von solchen, die um ihrer persönlichen Überzeugung willen unter ihm sich haben Massregelung oder doch Zurücksetzung gefallen lassen müssen; an einer markanten Stelle seiner „Lebenserinnerungen" erzählt er selbst von einem Schulmann, der sich ein wohlbegründetes Renommee als geschickter Lehrer erworben habe: „auf ihn rechnete ich für bedeutendere Stellen, bis ich wahrnahm, wie die moderne widerchristliche Bildung immer entschiedener die Richtung seines Sinnes und Geistes bestimmte." Also nicht, dass er „das Gedeihen des religiösen Lebens für gebunden hielt in den Banden des kirchlichen Bekenntnisses," war das Bedenkliche, sondern dass er die Anstellung und Beförderung der Lehrer nicht von ihren wissenschaftlichen und pädagogi-

schen Leistungen, sondern von ihrer Stellung zur Religion und zur Kirche abhängig machte. Dass durch diese Art zu christianisieren schwache Charaktere zur Heuchelei und starke Naturen in die Arme der Opposition getrieben und bitter gemacht werden mussten, dieser Vorwurf ist der Verwaltung Wieses doch nicht ganz zu ersparen; gerade hierin steht die Art seiner Amtsführung weit hinter der von Johannes Schulze zurück.

Viel glücklicher als in der auf Christianisierung abzielenden Behandlung der Menschen war Wiese in den auf Vereinfachung des Unterrichts berechneten Verordnungen und Reformen. Doch ist es auch hier nicht ohne Bedenken, wenn er nach Niederlegung seines Amtes bekennt, dass seinen pädagogischen Idealen seine amtliche Thätigkeit nicht entsprochen habe; denn er „wäre am liebsten zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen;“ freilich „wie wäre dies zu wagen gewesen, nachdem der moderne Bildungsbegriff, dessen Inhalt die Mannigfaltigkeit unseres geistigen Lebens ist, längst auch der Schule schon einen encyklopädischen Charakter aufgenötigt hat?“ Gewiss, nur ist ein Unmögliches wollen und wünschen kein „Ideal“, und ein Mann, der in leitender Stellung durchweg anderes thut und anderes wünscht und will, ist in seltsam zwiespältiger Situation und psychologisch doch nicht recht begreiflich.

Wie fand sich nun aber Wiese thatsächlich mit seiner Aufgabe ab? 1837 hatte Schulze den durch Lorinser entfesselten Sturm gegen die Gymnasien noch einmal beschworen; er war noch im Amt, als 1856 Lehrplan und Maturitätsprüfungsordnung einer Revision unterzogen wurden; deren Urheber war jedoch nicht er, sondern dieses Mal Wiese. Allein ausdrücklich musste dieser dabei anerkennen, dass sich der Normalplan von 1837 „seitdem im allgemeinen als zweckmässig bewährt“ habe; eine Verminderung der Unterrichtsobjekte und des denselben zu widmenden Zeitmasses habe sich als unzulässig erwiesen. Auch liege nicht sowohl in der Vielheit der Gegenstände ein Zersplitterndes und Lähmendes, vielmehr sei nur gegenüber dem Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit eine grössere Konzentration des gesamten Unterrichtsstoffs Bedürfnis; daher müssen die innerlich verwandten Fächer in Eine Hand gelegt, die verschiedenen Thätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiet in enge Beziehung zu einander gesetzt und durch Fachkonferenzen dafür gesorgt werden, dass die Lehrer einer Klasse ein deutliches Bewusstsein über die Pensa und Klassenziele und über ihr gegenseitiges Verhältnis zur Erreichung derselben haben. Demgemäss sei der lateinische und deutsche Unterricht in Sexta und Quinta mit 12 wöchentlichen Stunden Einem Lehrer zu übertragen und die philosophische Propädeutik in Prima mit dem Deutschen zu verbinden. Verkürzt wird der naturgeschichtliche, vermehrt der französische und der Religionsunterricht. Das Ziel des altsprachlichen Unterrichts wird dahin bestimmt, „mittels einer grammatisch genauen und das Notwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise des Autors lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und

Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen.“ Auch die Veränderungen im Maturitäts-Prüfungsreglement vom 12. Januar 1856 waren im ganzen unbedeutend: am lateinischen Aufsatz wurde festgehalten, an die Stelle einer Übersetzung aus dem Griechischen trat „ein kurzes und einfaches griechisches Skriptum, das lediglich dazu bestimmt sein sollte, die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln zu dokumentieren.“ Als Zweck des Ganzen war nicht mehr angegeben: „auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der erforderlichen Schulbildung erlangt habe“, vielmehr sollte das Urteil über seine Reife zu den Universitätsstudien „unter den Lehrern in den Vorberatungen soweit festgestellt sein, dass es in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedürfe, da für sie das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urteil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urteil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewusstsein bringen soll, in welchem Masse die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Kursus desselben absolviert haben, erfüllt worden sei.“ Dieser letzte Zusatz war im höchsten Grade verhängnisvoll: das Abiturientenexamen wurde damit ein Examen für Lehrer und Schüler zugleich und in den Händen gernegrosser Schulräte ein Machtmittel, das Schrecken verbreitete, die Prima zu einem Ort hastender Examensarbeit und die Prüfung selbst zu einem Tag des Zitterns und Zagens für alle machte. Nicht in der Prüfung als solcher, wohl aber in diesem freilich schon von Wolf proponierten Nebenzweck lag hinfort ihr Schaden und ihr Fluch.

Artikel „Privatgymnasium“ von V. Strebel in Schmids Enzyklopädie. Verhandlungen der Erlanger Philologenversammlung 1851. Preussisches Volksschulwesen von Thilo Schneider bei Schmid; „Stiehl“ in der Allg. D. Biographie von -e-. L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen 1886. Ders., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preussen.

4. 1858 übernahm Prinz Wilhelm an Stelle des erkrankten Friedrich Wilhelm IV. die Regentschaft und damit kam für Preussen eine neue Ära, zunächst sogar — das erste und bis jetzt einzige Mal — ein liberales Ministerium. Ist es Zufall, dass die erste Aktion dieses neuen Regiments auf dem Gebiet der Schule eine Massregel zu Gunsten der Realschulen war? Sie hatten in der Reaktionszeit der 40er und 50er Jahre in Preussen ein kümmerliches Dasein gefristet, keine Gnadensonne hatte ihnen geleuchtet, sie waren höchstens geduldet worden. Es ist ein wirkliches Verdienst von Wiese, dass er den neuen Kultusminister v. Bethmann-Hollweg für diese Schulen zu interessieren wusste und ihn bewog, denselben eine feste Organisation zu geben, die denn auch durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 erfolgte. „Man verständigte sich darüber“, erzählt Wiese, „dass nach der Entwicklung der Wissenschaften und der Industrie, sowie nach vielen Anforderungen des bürgerlichen Lebens ein unabweisliches Bedürfnis vorhanden sei, neben der geschlossenen Einheit des Gymnasiallehrplans für höhere Bildungsszwecke auch solche Schulen als berechtigt anzuerkennen, welche nicht den alten Sprachen, sondern vielmehr der Mathematik und den Naturwissenschaften eine

zentrale Bedeutung im Kreise ihrer Unterrichtsgegenstände gewähren und unmittelbar für praktische Berufsarten vorbereiten." Ganz gut hiess es übrigens in dem betreffenden Erlass: „für ihre Einrichtung ist nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens massgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwickelung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Berufes bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien eingenommen." Thatsächlich aber war es mit dieser Koordination doch nicht weit her: in dem preussischen Beamtenstaat des 19. Jahrhunderts beherrscht die Berechtigungsfrage das Schulwesen, Zuerkennung oder Aberkennung von Berechtigungen entscheidet daher über Existenz und Gedeihen einer Schulgattung. Das zeigte sich, wie wir gesehen haben, auch hier, bei der Frage nach der Aufnahme des Lateinischen in den Kreis der Unterrichtsgegenstände. Die Realschule des 19. Jahrhunderts war ihrer Idee nach lateinlos; die Beamtenqualität in Preussen aber war *à tout prix* an die Kenntnis des Lateinischen geknüpft, und so hatten sich ihre Vertreter und die Magistrate der Städte dazu verstehen müssen, dasselbe auch in den Unterrichtsplan dieser Schulen einzufügen. Wie verhielt sich dazu die Neuregelung von 1859? Sie gibt darauf ausführliche Antwort: „Einen wesentlichen und integrierenden Teil des Lehrplans der Realschule bildet das Lateinische als allgemein verbindliches Lehrobjekt." Diese Stellung gebührt der lateinischen Sprache wegen ihrer Wichtigkeit für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum und als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere desjenigen der neueren Sprachen; auch die Schärfung des logischen Auffassungsvermögens „und somit auch des mathematischen Verstandes" wird von der gründlichen Betreibung der lateinischen Grammatik und einem streng methodischen Verfahren beim Übersetzen aus dem Lateinischen und in dasselbe erwartet. Je weniger aber, heisst es dann weiter, „in der Regel die Schüler selbst von diesem Nutzen der Beschäftigung mit dem Lateinischen volle Einsicht haben, um so wichtiger ist es, dass sie gewöhnt werden, neben den übrigen Lehrgegenständen der Realschule, welche einen auch für sie leichter erkennbaren praktischen Vorteil haben, einem anderen aus Pflicht und um des allgemeinen geistigen Wachstums willen ihren Fleiss zuzuwenden." Endlich aber — „wird bei fast allen den Realschulen zustehenden Berechtigungen Kenntnis des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich gefordert." Wie stimmt zu diesem naiven Eingeständnis des amtlichen Aktenstückes das

grosse Wort von Wiese in seinen Lebenserinnungen: „die Schulverwaltung könne die Sache immer nur so auffassen, dass sie den andern Behörden überlasse, welchen Wert für ihre Zwecke sie den Schulzeugnissen zugestehen wollen; sie könne sich durch Rücksicht darauf in ihren eigenen Anordnungen nicht bestimmen und sich durch allerlei Ansprüche an die Einrichtung des Lehrplans, mögen sie von Behörden oder aus dem Publikum kommen, nicht davon abbringen lassen, die Idee der Schule fest im Auge zu behalten"? Sei es aber nun „die Idee" oder die Rücksicht auf die Ansprüche der Behörden, jedenfalls wurde in den 9klassigen Realschulen das Lateinische mit 44 Stunden (in VI 8, in V 6, in IV 6, in III 5, in II 4, in I 3) für obligatorisch erklärt, und diejenigen Anstalten, welche lateinlos bleiben wollten, von den Realschulen erster Ordnung als solche zweiter Ordnung unterschieden. Damit hatte man nun auf Einen Schlag drei Schulgattungen, das humanistische Gymnasium und die Realschule erster und zweiter Ordnung, während die höheren Bürgerschulen nichts anderes waren als unvollständige Realschulen I. Ordnung.

So ist in Preussen das Realgymnasium (= Realschule I. Ordnung) entstanden — eine Realschule, um der Berechtigungen willen mit Latein, da dieses für sie Voraussetzung und Bedingung war. Die pädagogische Frage aber war die, ob mit den 44 Lateinstunden auch wirklich jene idealen Zwecke erreicht werden konnten, die den Berechtigungsgrund arabeskenartig umrankten. Es sollte Sicherheit der unentbehrlichen grammatischen Kenntnis und Gewandtheit in der Anwendung erzielt, vor allem aber möglichst viel gelesen werden, und dabei gehöre es zu den notwendigen Erfordernissen, gelesene Abschnitte als ein Ganzes zu überschauen und sich von dem Inhalt desselben nach seinen Hauptteilen Rechenschaft zu geben. Für die Lektüre werden Cäsar, Sallust, Livius, Ovid, Virgil nebst leichteren Reden des Cicero, aber auch Abschnitte aus der Germania und den Annalen des Tacitus und einzelne Oden und Stellen aus Horaz genannt. Wie es aber eigentlich gemeint war, zeigt die Forderung, den Schülern sollen „die in den allgemeinen Gebrauch übergegangenen lateinischen und aus dem Lateinischen und Griechischen abgeleiteten Bezeichnungen und Ausdrücke der wissenschaftlichen und amtlichen (N. B!) Sprache" erklärt werden.

Gegenüber dieser opportunistischen Halbheit hielt Württemberg zunächst an seinen lateinlosen Realschulen fest und erzielte mit denselben fortwährend gute Resultate. Daneben wurde aber auch hier aus ganz anderen Bedürfnissen heraus vorläufig ein Realgymnasium in Stuttgart gegründet. Dort hatte man nicht aufgehört eine Anzahl von Schülern des humanistischen Gymnasiums vom Griechischen zu dispensieren: aus ihnen bildete man die sogenannten Barbarenklassen, welche dafür Englisch und etwas mehr naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht erhielten. Allmählich entstand so eine Parallelanstalt, und es war nur eine Frage der Zeit, wann dieselbe vom alten Gymnasium sich loslöste und selbständig wurde: dies geschah seit 1867 und nun organisierte der Rektor Dillmann hier ein Realgymnasium, das mit seinen 91 Lateinstunden den Namen eines Gymnasiums mit Recht führte, da auf ihm wirklich Tacitus

und Horaz gelesen werden konnten, und wo doch die Mathematik und die Naturwissenschaften intensive und eigenartig vertiefte Pflege fanden. Das war endlich einmal wieder ein Neues, wirklich eine dritte Schulgattung neben dem Griechisch lehrenden Gymnasium und der lateinlosen Realschule, wo das, was getrieben wurde, gründlich und ganz gelehrt wurde und die den Bedürfnissen einer Übergangszeit durchaus entsprach. Die Resultate waren denn auch in hohem Grade erfreuliche.

Wiese a. a. O. und Artikel „Realschulen" in Schmids Encyklopädie von demselben. Dillmann, Artikel „Realgymnasium" ebendas. und seine Schrift „Die Mathematik die Fackelträgerin einer neuen Zeit" 1889. Aktenstücke hier und im Folgenden im Centralblatt f. d. ges. Unterrichts-Verwaltung in Preussen.

5. Dem preussischen Staat aber stellte eben jetzt der grosse Gang seiner weltgeschichtlichen Entwickelung neue und zum Teil recht schwere Aufgaben. 1866 fielen ihm eine Reihe neuer Provinzen zu und nun galt es unter möglichster Schonung des bisher dort Bestehenden auch auf dem Gebiete des Schulwesens die Assimilation an das in Preussen Geltende herbeizuführen; es erschien das um so notwendiger, als ja die Schulen durch das Berechtigungswesen mit dem ganzen Staatskörper aufs engste zusammenhingen, und so meint Wiese: „was Vorstellungen, Rat und die Hinweisung auf den Segen guter Schulbildung bei den Ortsbehörden nicht vermochten, das haben die Berechtigungen gewirkt; um diese zu erreichen, seien viele der bestehenden Schulen reorganisiert, innerlich und äusserlich besser ausgestattet, hie und da auch neu errichtet worden." Man wird das zugeben und die gute Wirkung dieser Seite der Verstaatlichung anerkennen können; aber andererseits hat gewiss gerade diese Benützung des Berechtigungswesens auch verhängnisvoll dazu beigetragen, es noch mehr in den Vordergrund zu rücken, fast so, als ob die Schule um der Berechtigungsscheine willen da wäre, und hat so Büreaukratismus und Uniformität verstärkt und vertieft. Umgekehrt hat der politisch enge Anschluss Badens an Preussen dort auch der Schule grossen Segen gebracht, indem der 1867 nach Karlsruhe berufene Wendt die etwas rückständig gebliebenen badischen Schulen wesentlich nach preussischem Muster reorganisierte, sie aber durch pädagogisch fein gedachte Modifikationen zu echten Pflegstätten eines wahrhaft humanistischen Geistes machte.

Ähnlich wie von den Leistungen Preussens in den 1866 neu gewonnenen Provinzen wird auch von dem weit Grösseren, dem Einfluss der Einigung des Deutschen Reiches auf die Schulen im Jahre 1870/71 zu urteilen sein. Gewiss war es ein grosser Tag, als zuerst 1868 die Delegierten der Staaten des norddeutschen Bundes in Berlin und vollends als im Jahr 1872 Vertreter der sämtlichen deutschen Schulverwaltungen in Dresden zusammentraten, um gemeinsame Interessen des höheren Schulwesens zu besprechen. Dabei durfte es sich freilich nicht darum handeln, alles zu uniformieren. Im Gegenteil, gerade jetzt, wo die politische Einheit glücklich errungen war, konnte man ohne Nachteil im Bildungswesen den echt germanischen Geist der Freiheit und der Mannigfaltigkeit pflegen, und 20 Jahre später haben auch manche norddeutsche Schulmänner es als ein Glück für Deutschland empfunden, dass damals nicht zu viel uniformiert, sondern dem selbständigen Wetteifer der einzelnen Glieder freier Spielraum gelassen worden war. Einstweilen war die

Hauptsache nur eine Verabredung über die Allgemeingültigkeit der in den verschiedenen deutschen Staaten ausgestellten Maturitätszeugnisse, welche 1874 praktisch wurde. Schon 1871 war im Anschluss an die seit 1868 bestehende Bundesschulkommission eine Reichsschulkommission eingesetzt worden, welche dem Reichskanzler technische Gutachten über die eingehenden Anträge auf Berechtigungen von öffentlichen oder Privatanstalten erstatten sollte; das ihr zugestandene Inspektionsrecht innerhalb des Reichsgebiets pflegt sie dagegen nicht auszuüben. Man kann bedauern, das die Berechtigungsfrage der einzige Gegenstand dieser Kommission ist: gewiss ist die Regelung derselben notwendig und auch mancher sachliche Fortschritt hat sich gerade an die Prüfung solcher Ansprüche angeschlossen; aber es lässt sich doch nicht verkennen, dass gerade durch diese bloss äusserliche Aufgabe die unserer Bildung so notwendige Mannigfaltigkeit zum Teil verkümmert worden ist und die pädagogischen Ideale und Forderungen mehr und mehr hinter diese Konkurrenz um die Berechtigungen zurücktreten müssen. Weil jede Schule diese für sich haben will, muss sie sich auch nach Schema A oder B oder C organisieren; den lokalen Verhältnissen, der Individualität von Schulrektoren und Lehrerkollegien, dem pädagogischen Genie und dem pädagogischen Experiment ist dadurch überall das Recht sich geltend zu machen mehr oder weniger ganz entzogen worden: das ist die Kehrseite allgemeiner Regelung und Ordnung, und das ist für unser Bildungswesen kein Glück und kein Gewinn.

Noch eine bedeutsame Aufgabe stellte das Jahr 1870 der deutschen Schulverwaltung: in dem wiedergewonnenen Elsass-Lothringen musste dass französische durch ein deutsches Schulwesen ersetzt und was durch Waffen wiedergewonnen war, durch geistige und moralische Mittel festgehalten werden. Natürlich handelte es sich hier nicht darum, pädagogisch Neues zu schaffen und zu experimentieren, sondern vielmehr das in Altdeutschland Bewährte einzuführen. Immerhin bedeutet die 1872 eröffnete Kaiser Wilhelms-Universität durch die weitgehende Ausbildung der seminaristischen Übungen, worin ihr inzwischen auch die andern deutschen Hochschulen gefolgt sind, einen Fortschritt in dem der Reformen vielleicht am meisten bedürftigen Universitätsunterricht. Und in den Schulen musste den Übergangsschwierigkeiten, vor allem zu Anfang den Sprachverhältnissen auch pädagogisch Rechnung getragen werden. Wenn dabei auch, namentlich in Personenfragen, manche Missgriffe gemacht worden sind, so darf doch die deutsche Verwaltung mit Genugthuung auf das dort Geleistete zurücksehen. Das Wort von Wiese, dass die Verdienste des Mannes, der es übernommen hatte, die Neugestaltung des höheren Schulwesens in Elsass-Lothringen praktisch durchzuführen, des Ministerial- und Schulrats Baumeister „in der Geschichte der Wiedervereinigung dieses Landes mit Deutschland eine bleibende Bedeutung haben,“ kann ich aus eigener Kenntnis der Verhältnisse bestätigen. 1882 ist derselbe durch den Statthalter Freiherrn v. Manteuffel beseitigt worden, der in der Verwaltung Elsass-Lothringens eine ähnlich verhängnisvolle Rolle spielte, wie Friedrich Wilhelm IV. in der Geschichte Preussens. Romantiker wie dieser begünstigte er den durchaus französisch gesinnten katholischen Klerus und gab dabei aus Abneigung gegen den ihn hem-

menden Büreaukratismus auch wesentliche Rechte des Staates preis; und eitel wie er war, wollte er wie überall so auch als Schulreformator eine Rolle spielen. Es war glücklicherweise nur eine Episode; aber die Nachwehen derselben spürt das Schulwesen des Reichslands bis zu dieser Stunde.

Auch im übrigen Deutschland, speziell in Preussen wirkte übrigens die enge Verflechtung des Schulwesens mit dem Staat infolge des sogenannten Kulturkampfes verhängnisvoll. Die höheren Schulen wurden dadurch mit in die Bewegung hereingezogen, dass die katholischen Bischöfe verlangten, die Lehrer, welche dem Beschluss des vatikanischen Konzils widerstrebten und das Dogma der päpstlichen Unfehlbarkeit nicht anerkennen wollten, sollten nicht mehr als Katholiken angesehen und so gesinnte Religionslehrer aus ihrem Amte entfernt werden. Der Kultusminister v. Mühler, der überhaupt nicht in die neuanbrechende Ära passte, musste dem Kampfminister Falk weichen, und bald trat auch an Wieses Stelle der unbefangen und sachlich denkende Bonitz. Für die Volksschulen wurden jetzt die Stiehl'schen Regulative beseitigt, der Lehrplan reicher gestaltet und die Errichtung von Simultanschulen begünstigt, leider aber versäumt, nach dem Vorgang Badens vom J. 1876 die Schulen prinzipiell zu simultanisieren. Dagegen zeigte der Staat durch das Schulaufsichtsgesetz von 1872, dass die Aufsicht über die Schule seine Sache sei und verschaffte diesem Grundsatz durch Einsetzung weltlicher Inspektoren praktisch Nachachtung. Von dieser Zurückdrängung des geistlichen Einflusses und ebenso von dem Gesetz über die Vorbildung der Geistlichen wurden auch die höheren Schulen berührt. Dennoch hätten sich die Unbequemlichkeiten, die der Konflikt für sie hatte, leicht tragen lassen, wenn sie nicht — *pro nihilo* gewesen wären. Einen solchen Kampf muss man entweder nicht unternehmen oder siegreich durchführen. Als sich aber Bismarck 1879 durch die ungeschickte Taktik der nationalliberalen Partei genötigt sah, mit dem Centrum zu paktieren, da wurde der Kampf eingestellt, der Führer desselben Falk musste einem konservativen Nachfolger Platz machen und von dem ganzen stolzen Schrankenbau der Maigesetzgebung ist nur noch wie ein rudimentäres Gebilde der Ausschluss der Jesuiten aus dem Gebiet des Deutschen Reiches übrig geblieben. Und im Jahr 1892 hat der Volksschulgesetzentwurf des Kultusministers von Zedlitz-Trützschler gezeigt, wie weit der heutige Staat zu Konzessionen an die Kirche bereit ist; glücklicherweise ist derselbe — Entwurf geblieben, aber die klerikalen Ansprüche auf die Beherrschung der Schule bis hinauf zu der Universität sind durch ihn ins Masslose gesteigert worden und so stehen wir jetzt in einem umgekehrten Kulturkampf, bei dem die Kirche zum Angreifer geworden ist und der Staat und die freigerichteten Menschen nur mühsam die Abwehr besorgen. In solcher Situation hat man doch allen Grund, den Segen der Verstaatlichung unserer Schulen zu preisen und darum zu kämpfen als um ein Palladium der Freiheit, und man nimmt angesichts der der Wissenschaft und der Schule drohenden Gefahren auch ihre Schattenseiten williger in Kauf. Immerhin haben in den letzten Jahrzehnten die beiden Klippen des Büreaukratismus und des (katholischen und protestantischen) Klerikalismus das flott dahin segelnde deutsche Schulschiff mehr als einmal schwer beschädigt.

Weil aber das Ministerium Falks wesentlich ein Kampfministerium war, so blieben auch die 1873 von ihm veranstalteten Konferenzen über die Gymnasien und Realschulen zunächst für die Praxis ohne nachweisbare Resultate. Und so kam es erst 1882 unter seinem Nachfolger v. Gossler zu einem neuen Lehrplan für die höheren Schulen, dessen Verfasser derselbe Bonitz war, der 33 Jahre zuvor das Schulwesen in Österreich organisiert hatte. (Auch in dem immer erfolgreicher voranschreitenden Österreich wurde übrigens um dieselbe Zeit 1884 eine tiefgreifende Revision jenes Lehrplans vorgenommen und neue Instruktionen und Weisungen erlassen.) Die Hauptabsicht bei dieser preussischen Neuordnung war, die realistische Seite des utraquistischen Systems, welche in den Zeiten der Reaktion verkürzt worden war, wieder zu verstärken und dem Andrängen der naturwissenschaftlichen und medizinischen Kreise auf stärkere Berücksichtigung ihres Gebietes Rechnung zu tragen. Dafür musste sich der Unterricht in den alten Sprachen eine erhebliche Einschränkung gefallen lassen: weniger das Griechische, mit dem zwar künftig erst in Tertia statt wie bis dahin in Quarta begonnen werden sollte, das aber durch Vermehrung der Stunden in vier Klassen doch nur 2 Stunden verlor; und überdies hatte sich jene Hinaufrückung in Baden bereits bewährt. Dagegen wurde das Latein um 9 Stunden (77 statt 86) verkürzt, dabei aber doch im wesentlichen an den bisherigen Zielen festgehalten. Vom Wortschatz und von der grammatischen Sicherheit verstand sich das von selbst. Die Lektüre sollte gegründet sein auf sprachlicher Genauigkeit und zur Auffassung des Gedankeninhalts und der Kunstform des Gelesenen führen; aus der ersteren Seite ergibt sich „der formal bildende Einfluss dieses Unterrichts, aus der anderen der Anfang derjenigen Entwickelung, welche in ihrer Vollendung als klassische Bildung bezeichnet wird.“ Gewarnt wird vor allem vor dem „Abweg“, die Erklärung der Klassiker in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen zu verwandeln. Ausdrücklich wird verzichtet auf den früheren Zweck, dass die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen können: wenn daher gleichwohl am lateinischen Aufsatz als einem integrierenden Teil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen und an Übungen im mündlichen Gebrauch dieser Sprache festgehalten wird, so war das eine Halbheit, die sich rächen musste; und wenn vollends daneben noch die württembergische Sitte, Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische übersetzen zu lassen, empfohlen wurde, so war das des Guten bei weitem zu viel und widersprach geradezu der Vorschrift, dass sich die schriftlichen Übungen nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes bewegen sollen; es hing wohl damit zusammen, dass bei der Abiturientenprüfung eine „Übersetzung“ aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt wurde, wogegen das griechische Skriptum zur Abwechslung wieder wegfiel und man sich mit einer Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche begnügte. Durchaus erfreulich wirkt dagegen die von Bonitz gelassene Freiheit in der Auswahl dessen, was in die Gymnasiallektüre aufzunehmen sei; hier macht sich der Fortschritt pädagogischer Erwägung geltend, und daher werden Fach- und Direktoren-

konferenzen sowie Abhandlungen in Fachzeitschriften immer aufs neue das Richtige zu suchen haben.

An den Lehrplan der Gymnasien schloss sich der der Realschulen an. Auch in Preussen erhielten nun die Realschulen I. Ordnung den Namen „Realgymnasien", und weil am Namen auch die Sache mit zu hängen pflegt, wurde ganz korrekt die Zahl der Lateinstunden um 10, von 44 auf 54 erhöht; denn es hatte sich herausgestellt, das erkannten die Erläuterungen unumwunden an, dass „die Erfolge des lateinischen Unterrichts weder dem Masse der auf denselben verwendeten Zeit noch insbesondere der Bedeutung entsprachen, welche diesem Unterricht in der gesamten Lehreinrichtung dieser Anstalten zugewiesen ist" und dass es namentlich in den obersten Klassen „nicht ausreichend gelungen sei, die in den unteren und mittleren erworbenen grammatischen Kenntnisse in sicherem Besitze der Schüler zu erhalten und sie zu befriedigender Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen der Schriftsteller zu führen." So hatte sich erfüllt, was sich 1859 mit Sicherheit hatte voraussehen lassen, und es war ein grosses Verdienst von Bonitz, dies offen zuzugeben und die bessernde Hand an diese mangelhafte Stelle des preussischen Realgymnasiums zu legen. Endlich traten nun auch hier die lateinlosen Realschulen von neunjähriger Lehrdauer (Oberrealschulen) als Schulen allgemeiner Bildung prinzipiell gleichwertig neben Gymnasien und Realgymnasien und ausdrücklich suchte man sie vor der Gefahr zu bewahren, „durch eine überwiegende Hingebung an die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts den Charakter von Fachschulen anzunehmen." Den lateinlosen höheren Bürgerschulen endlich wollte man ihre „segensreiche Wirksamkeit auf weite Kreise" dadurch sichern, dass man dem Streben nach einer Steigerung der Lehrziele entgegentrat. Und in der That konnte das Beispiel von Württemberg mit seinem Netz von solchen kleinen Realschulen lehren, welcher Gewinn und Vorteil für den Bildungsstand des kleinen Bürgertums in der Selbstbeschränkung dieser Schulen liegt. Es kam nur darauf an, ob nicht auch diesmal wieder die Rücksicht auf die Berechtigungen das Aufkommen der damit minder oder gar nicht ausgestatteten Schulen hemmen würde. Schmollers[1]) Klagen aus dem Jahr 1881 über das Zurückbleiben Preussens in der Entwickelung des ganzen gewerblichen Schulwesens hinter Sachsen, Württemberg und Baden mussten mahnen, wie hier so auch in dem damit zusammenhängenden Realschulwesen Versäumtes mit Energie einzuholen; sie zeigten aber auch, wie schwierig es sei, ausreichende Mittel dafür zu gewinnen und Vorurteile der Bevölkerung zu überwinden. Denn in der Vorliebe für lateinische und in der Abneigung gegen die „weniger vornehmen" lateinlosen Schulen tritt die ganze Einseitigkeit der Anschauung eines Beamtenstaats und der Mangel an wahrhaft sozialem Geist namentlich auch in den höheren Schichten der Gesellschaft deutlich zu Tage.

Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Schiller, Reform der Gymnasien a. a. O. Paulsen a. a. O. und die betr. Jahrgänge des Centralblattes f. d. g. Unter-

[1]) Gustav Schmoller, Das untere und mittlere gewerbliche Schulwesen in Preussen, erstmals 1881 erschienen, aber 1890 in seine Reden und Aufsätze „zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart" wiederum aufgenommen

richts-Verwaltung in Preussen. Stimmen über d. österr. Gymnasiallehrplan v. 26. Mai 1884. Ges. von KUMMER 1886.

6. Noch eine andere wichtige Frage drängte unter Wiese und Bonitz zu sich wiederholenden Versuchen der Regelung; denn hinter den von ihnen beiden erlassenen Prüfungsordnungen für die Kandidaten des Lehramts an den höheren Schulen von 1866 und von 1887 stand doch das ganze Problem der richtigen Vorbildung der höheren Lehrer. Das alte Reglement von 1831 erschien namentlich angesichts der immer mehr um sich greifenden Arbeitsteilung auch auf dem Gebiete der Wissenschaft und speziell in den philosophischen Fakultäten unserer Universitäten als veraltet. Wiese machte daher den Versuch, die beiden Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung und der speziellen Fachausbildung mit einander zu vereinigen. Für jene sollte eine Prüfung in „allgemeiner Bildung" sorgen, d. h. in Religion, Geschichte und Geographie, in Philosophie und Pädagogik und in Sprachkenntnissen, für diese die wissenschaftliche Prüfung in den von dem Examinanden gewählten Fächern, wobei übrigens die Kombinationen vorgeschrieben waren.

Die neue Ordnung von 1887 hält an diesen beiden Gedanken im allgemeinen fest. Die Bemerkungen zu derselben klingen allerdings so, als ob die Ermittlung der allgemeinen Bildung überhaupt wegfallen sollte; und das war auch die persönliche Meinung von Bonitz, der sich dafür auf Marburg beruft, wo diese Prüfung nur in Ausnahmefällen vorgenommen wurde, wenn der Kommission bestimmte Zweifel an der ausreichenden allgemeinen Bildung des Kandidaten entstanden, und wo sich doch aus dieser weitest reichenden Ermächtigung nachteilige Folgen nicht ergeben hatten. In Wirklichkeit aber wurde auch jetzt wieder eine Prüfung in Philosophie und Pädagogik, in christlicher Religionslehre und in deutscher Sprache und Litteratur angeordnet und somit nur das Mass der Prüfungsgegenstände für allgemeine Bildung eingeschränkt. Dass dadurch gebessert, aber Verfehltes doch nicht wirklich gut gemacht worden ist, liegt auf der Hand. Und ob es zu loben ist, dass die Feststellung der Kombinationen von Hauptfächern mit bestimmten Nebenfächern aufgehoben und von einer Aufzählung der einzelnen Kombinationen überhaupt Abstand genommen worden ist? Nur das wurde festgehalten, dass die beiden Hauptfächer demselben Gebiet angehören müssen, um so der bedenklichen Anschauung vorzubeugen, dass die Lehrbefähigung auf dem Nachweis von Kenntnissen beruhe, welche als Ganzes nicht in einem inneren Zusammenhang stehen.

Nicht beseitigt dagegen, sondern eher noch entschiedener betont wurde die Abstufung der im Zeugnis zuerkannten Lehrbefähigung nach den verschiedenen Gymnasialklassen, indem man dieselben erwerben kann für die unteren, mittleren oder oberen Klassen. Und gerade hier tritt das Problem der Lehrerbildung zu Tage. Bis auf Fr. A. Wolf und noch länger, in Württemberg bis in die sechziger Jahre unseres Jahrhunderts herein hatte gegolten, dass der Theologe als solcher auch zum höheren Lehramt befähigt sei. Dieses Vorurteil war nun beseitigt; man wusste, dass dazu ein eigenes Studium, gründliche philologische Fachbildung notwendig sei. Aber genügte das? Auch die Altertumswissenschaft war Wissen und beim Lehrer

handelt es sich auch um ein Können. Das war nun nicht schlimm, solange die grossen Philologen, ein Wolf so gut als ein Gesner, sich die Heranbildung von Schulmännern angelegen sein und es an *Consilia Scholastica* nicht fehlen liessen; auch liegt fraglos in der Beschäftigung mit den Sprachen als solcher ein zum Lehren und Unterrichten anleitendes Element; und endlich muss der Mensch wie zu jeder Kunst so auch zu der des Lehrens das beste, Anlage und Herz, von Haus aus haben und mitbringen. Allein alles das reicht doch nicht aus; und dazu kamen mit der Zeit noch einige die Sache erschwerende und komplizierende Umstände. Neben den Philologen bedurfte man auch der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer und ihnen fehlte jenes im Gegenstand selbst liegende pädagogische Moment und fehlte vor allem die dem Sprachunterricht zu gute kommende vierhundertjährige Tradition. Aber auch die Philologie rückte der Schule ferner; ihre Methode und ihr Betrieb wurde immer wissenschaftlicher und subtiler und ihre Vertreter auf den Universitäten dünkten sich vielfach in seltsamer Verkennung der einen ihrer beiden Aufgaben, des Forschens und des Unterrichtens zu vornehm und zu gut, Gymnasiallehrer auszubilden; sie betrachteten sich als Priester der Wissenschaft, nicht als Erzieher von Lehrern.[1]) Und endlich wurde, was den Gymnasiallehrern an solchem lernbaren Können abging, dadurch besonders sichtbar, dass bei den Volkschullehrern und in ihren Seminarien die Technik des Unterrichts, namentlich auch unter dem Einfluss der Herbart'schen Pädagogik, in wahrhaft virtuoser Weise ausgebildet war und somit jene oft in den elementarsten pädagogischen Handgriffen hinter ihren Kollegen aus dem Volksschullehrerstand weit zurückstanden.

Nun hatte in Preussen freilich schon Joh. Schulze 1826 das Probejahr eingerichtet, durch das der Kandidat seinen künftigen Beruf in seinem ganzen Umfang kennen lernen, seine Kraft für denselben üben und der Aufsichtsbehörde ein Urteil über seine praktische Befähigung ermöglicht werden sollte; und auch die meisten anderen deutschen Staaten hatten diese Einrichtung angenommen. Allein dieselbe erwies sich als unzureichend. Fehlte es an Lehrern, so beschäftigte man die jungen Leute alsbald von der Universität weg mit der vollen Aufgabe einer Lehrerstelle und die Direktoren hatten in der Mehrzahl bei der wachsenden Last bureaukratischer Schreibarbeit keine Zeit, oft auch weder Neigung noch Geschick, sich derselben anzunehmen und so war jeder naturalistisch sich selbst überlassen. Obgleich dies auf Direktoren- und Lehrerkonferenzen wiederholt anerkannt wurde, blieb es doch sowohl unter Wiese als unter Bonitz beim Alten. Ein Versuch des letzteren, durch Einführung eines zweiten praktischen Examens nach dem Schluss des Probejahrs diesem aufzuhelfen, scheiterte an dem Widerstand des um Mittel dafür angegangenen Landtags und wäre ohne eine innerliche Umgestaltung des Probejahrs schliesslich doch wirkungslos geblieben. Besser waren diejenigen Kandidaten daran, welche Mitglieder eines der wenigen pädagogischen Seminarien waren, die es in

[1]) Noch in neuester Zeit hat sich von Wilamowitz-Möllendorff in seiner Rede „Philologie und Schulreform“ (1892) ganz schroff auf diesen Standpunkt gestellt.

Preussen namentlich an den Sitzen der Provinzialschulkollegien gab; doch war z. B. das alte Gedike'sche Seminar in Berlin nach und nach zu einer Art Fortsetzung der philologischen Universitätsseminarien geworden, und diese verzichteten ja längst schon grundsätzlich auf ein anderes als rein gelehrtes Thun.

Solchem pädagogischen *laissez aller laissez faire* gegenüber fehlte es nicht an Stimmen, welche eine Ergänzung dieser Lücke verlangten und die Errichtung von seminaristischen Kursen für die angehenden Lehrer forderten. Doch gingen von Anfang an die Meinungen in der Frage auseinander, ob diese Seminarien an die Universität oder nach Absolvierung der Studienzeit an Gymnasien anzulehnen und anzugliedern seien. In der Theorie liess sich das nicht entscheiden, hier musste experimentiert werden, und das geschah zunächst von Herbart'scher Seite. In Jena war es Stoy, in Leipzig Ziller, die privatim pädagogische Seminarien mit Übungsschulen errichteten. Das grösste Verdienst um die höheren Schulen erwarb sich aber O. Frick in Halle, der als Direktor der Francke'schen Anstalten an das *seminarium praeceptorum* Franckes anknüpfte und dasselbe 1881 wieder herstellte. Theoretische Unterweisung der Kandidaten verband sich hier mit praktischer Anleitung durch Hospitieren, Besuch von Musterlektionen und eigenes Unterrichten unter Aufsicht und Kontrolle; das imponierende Wesen Fricks, seine bestimmte Art, seine reiche pädagogische Erfahrung und sein didaktisches Wissen that dabei das beste. In ähnlicher Weise hatte H. Schiller in Giessen seit 1876 ein pädagogisches Seminar eingerichtet, das mit der Zeit eine immer festere und geschlossenere Gestalt namentlich auch dadurch annahm, dass sich das Lehrerpersonal seines Gymnasiums allmählich fast völlig aus ehemaligen Schülern des Seminars selbst zusammensetzte und so ganz in die Intentionen des Direktors einging.

Die Erfahrungen dieser Versuche erschienen der preussischen Unterrichtsverwaltung so günstig, dass sie sich 1889/90 entschloss, neben und vor dem Probejahr für alle Kandidaten des höheren Lehramts ein Seminarjahr einzuführen, das an einem Gymnasium abzuleisten ist und die Bestimmung hat, die Kandidaten „mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen". Die Berichte lauten bis jetzt günstig, obgleich es schon in der Verordnung nicht an Missgriffen gefehlt hat und doch gefragt werden kann, ob Preussen eine genügende Anzahl von Direktoren besitzt, welche das für die Leitung eines solchen Seminars notwendige Interesse und die vorausgesetzte „besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik" haben; und jedenfalls ist der pädagogische Drill, die Ertötung der Individualität des jungen Mannes, das streberhafte „wie er räuspert und wie er spuckt" hier viel weniger zu vermeiden, als dies in Universitätsseminarien der Fall wäre. Sachsen und Thüringen (Rein in Jena) haben daher an den Universitätsseminarien festgehalten, Baden und Württemberg sich auf freiere praktische Übungen für Studenten beschränkt; Elsass-Lothringen ist der einzige grössere deutsche Staat, der für die praktische Ausbildung seiner jungen Lehrer gar nichts thut, sondern sich mit dem veralteten Probejahr begnügt. Dass Preussen neben dem Seminarjahr dieses fortbestehen

lässt, scheint übrigens weder pädagogisch notwendig noch sozialpolitisch gerecht.

Dass es Herbartianer waren, von denen diese Bewegung ausgegangen ist und die für die staatliche Einrichtung des Seminarjahrs das Muster hergegeben haben, hängt mit einem Allgemeinen zusammen. Als man zu der Einsicht kam, dass auch für die höheren Lehrer das Studium der Pädagogik in Theorie und Praxis notwendig sei, da schien sich als das einzig vorliegende fertige System dasjenige Herbarts darzubieten, das überdies durch seinen engen Zusammenhang mit Psychologie und Ethik in wissenschaftlicher Form auftrat, und so wurde die Herbart'sche Pädagogik die Grundlage auch dieses im höheren Schulwesen aufkommenden Betriebes derselben. Auf der vierten Direktorenkonferenz in der Provinz Sachsen vom Jahr 1883 referierte O. Frick über die Frage: Inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Er sprach sich aufs entschiedenste und wärmste für eine solche Verwendung der Herbart'schen Didaktik aus. Zugleich gründete er 1884 seine „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“, eine Zeitschrift, in der die Gegenstände des höheren Unterrichts einer didaktischen Bearbeitung wesentlich nach Herbart'schen Gesichtspunkten (Formalstufen) unterzogen wurden. Schlagworte wie die vom erziehenden Unterricht und von den Gesinnungsstoffen, vor allem aber die Idee der Konzentration wurden bald mit bald ohne *bon sens* auf das höhere Schulwesen angewendet und das, was man (und wie man es) seither traditionell und gewohnheitsmässig geübt hatte, musste nun den Massstab der pädagogischen Theorie an sich anlegen und sich durch sie kritisch prüfen und entweder rechtfertigen oder als unhaltbar aufzeigen lassen. Die Lehrbücher der Pädagogik von H. Kern und von H. Schiller, von denen namentlich das letztere ausschliesslich für die höheren Lehranstalten bestimmt ist, bewegen sich auf Herbart'schem Boden, und auch das Handbuch, von dem diese Geschichte ein Teil ist, erklärt in seinem Prospekt, dass „in der theoretischen Pädagogik das einzige in der Gegenwart anerkannte und mit Erfolg angewandte System von Herbart die Grundlage bilde, auf der das Lehrgebäude von der Unterweisung und der Zucht der Jugend zu errichten sei.“

So sehr ich nun das Verdienst und die Vorzüge der Herbart'schen Pädagogik auch in ihrer Aus- und Umgestaltung durch jüngere Vertreter, namentlich in der Didaktik Willmanns anerkenne, so kann ich doch nicht glauben, dass ein auf einer unhaltbaren Psychologie und einer nicht von sozialem Geiste erfüllten Ethik gegründetes pädagogisches System für unsere Zeit, in der eine empirische Psychologie an die Stelle der alten metaphysischen tritt und die soziale Frage auch die Ethik beherrscht, das richtige sei. Und so ist es auch bezeichnend, dass z. B. H. Schiller in seiner Pädagogik Herbart und Wundt mit einander zu verbinden sucht und A. Döring in seinem System der Pädagogik im Umriss (1894) sozialistische Forderungen stellt und zu befriedigen sucht. Aber jedenfalls zeugt es von der dringenden Notwendigkeit pädagogischer Bildung und Durcharbeitung auch auf dem Gebiet des höheren Unterrichts, dass man in einem Augen-

blick, wo Herbarts Psychologie und Ethik bereits veraltet waren, doch lieber nach seiner auf diesen beiden Disziplinen aufgebauten Pädagogik greifen als noch länger warten und zaudern wollte. Es galt Hand anzulegen, und dabei war es fast gleichgültig, wie das Instrument beschaffen war, dessen man sich dabei bediente. Übrigens blieb die Bewegung nicht ohne vielfache Anfeindung; die Bequemen, die es hielten, wie es ihre eigenen Lehrer gehalten hatten, die Routiniers und vor allem die Männer des gesunden Menschenverstands in der Pädagogik richteten bald berechtigte und vernünftige, bald freilich auch thörichte und kleinliche Angriffe auf die neuen Methodiker, und die Grosswortigkeit derselben wurde z. B. von O. Jäger „aus der Praxis" (1883) aufs trefflichste gekennzeichnet. Aber eben solche Schriften beweisen, dass die ganze Bewegung durch Satz und Gegensatz günstig gewirkt und nun endlich auch die Gymnasiallehrer zu ernstlicher Beteiligung an der Lösung pädagogisch didaktischer Fragen genötigt hat. Und ob es sich nun darum handelte, im Lateinischen die analytische (Perthes'sche) Methode zurückzuweisen oder eine andersartige, aber auch analytische Methode auf die Erlernung der modernen Sprachen anzuwenden und sie immer vollkommener auszugestalten oder eine Vereinfachung des grammatikalischen Unterrichts namentlich auch im Griechischen anzubahnen, immer galt doch: die Geister wachen auf, und es schien auch hier eine Lust zu leben.

Centralblatt der betr. Jahrgänge. Artikel „Probejahr" von Erler in Schmids Encyklopädie. P. Voss, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preussen und Sachsen 1889. Meine Artikel darüber in der Beilage z. Allg. Ztg. 1889 Nr. 155 ff. und meine Bemerkungen in den „Fragen der Schulreform" 1891. H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt 1890, wo sich noch weitere auch ältere Litteratur verzeichnet findet.

7. Aber es schien nur so. In Wirklichkeit war der Boden, auf dem das deutsche Gymnasium stand, unterwühlt und die Frage war nur, ob das Gebäude selbst morsch geworden sei und des Abbruchs bedürfe. Im eigenen Hause waren die Gymnasiallehrer selbst unzufrieden. Sie zumeist aus äusseren Gründen. Die Verstaatlichung der Schule hatte auch sie zu Staatsbeamten gemacht, ihr Dienst war ein mühevoller und ihre Aufgabe, dem Staat seine Beamten vorzubilden, eine wichtige und hohe; und endlich hatte das freilich nur halbwahre Wort, dass bei Sadowa und Sedan der preussische Schulmeister gesiegt habe, ihr Selbstbewusstsein mächtig gesteigert. Dazu stand nun aber weder ihr Gehalt noch ihr Rang noch ihre Wertschätzung in den Augen des Publikums in richtigem Verhältnis; noch lastete auf ihnen in allen diesen Beziehungen etwas von der alten Missachtung der Schulmeister während dreier Jahrhunderte, und die anmassliche Vorherrschaft des Juristenstandes, der in Deutschland überall regiert und bei seinem Mangel an sachlichem Wissen doch immer den Technikern die eigentliche Arbeit zuweisen muss, empörte auch sie. Und so entstand erst eine dumpfe Gährung, die sich chaotisch da und dort Luft machte, dann bildeten sich allmählich Vereine zur Hebung des Standes, und ein zäher Kampf gegen die Sparsamkeit der Finanzminister, den Mangel an gutem Willen bei den juristischen Vorgesetzten und die Vorurteile des Publikums begann. Derselbe ist noch nicht beendigt, doch haben die Vereine überall Besserung erzwungen; am weitesten voran ist

auch hierin Baden, wo die akademisch gebildeten Lehrer an Gehalt und Rang den übrigen Beamten nunmehr gleichgestellt sind; am weitesten zurück steht in mancher Beziehung noch Württemberg, das aber dafür fast allein unter allen deutschen Staaten schon seit nahezu dreissig Jahren die juristische Bevormundung der höheren Schulen abgeschüttelt und einen Philologen an der Spitze der Ministerialabteilung für die Gelehrten- und Realschulen stehen hat. Dass bei diesem Kampfe viel Kraft auf Äusserliches verwendet wurde und die pädagogischen Interessen darüber zurücktreten mussten, auch manche hohle Agitatoren nach oben kamen und das Publikum im ganzen keinen günstigen Eindruck von diesen oft ins Kleine und Kleinliche verlaufenden Bestrebungen gewann, ist unbestreitbar, ist aber nicht die Schuld derer, die sich erzwingen mussten, was ihnen freiwillig zu geben längst schon Pflicht des Staates gewesen wäre.

Immerhin trug auch das zu der allgemeinen Missstimmung bei, welche in den achtziger Jahren das Gymnasium traf und unser ganzes höheres Schulwesen ins Wanken brachte. Zunächst schien es ein interner Streit der Schulen unter sich zu sein. Das Berechtigungswesen beherrscht das deutsche und speziell das preussische Schulwesen; es hängt also das Gedeihen einer Schulgattung wesentlich ab von der Fülle der ihr staatlich zuerkannten Berechtigungen. Und da war nun fraglos das Gymnasium vor den beiden andern neunklassigen Anstalten bei weitem bevorzugt; namentlich blieb dem Realgymnasium trotz der Verstärkung des Lateinischen im Jahr 1882 mit einer kleinen Ausnahme die Pforte zum Universitätsstudium verschlossen. Statt diese überhaupt allen Abiturienten zu öffnen und den Usus darüber entscheiden zu lassen, welche Vorbildung für welches Fakultätsstudium das geeignetste sei, wurde auch hier alles bureaukratisch aufs genaueste reglementiert und namentlich die Bitte um Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zum medizinischen Studium immer wieder abgelehnt. Das empörte die Vertreter dieser Schulgattung mit Recht und da die „Humanisten“ unnötigerweise sich an dem Streit beteiligten und sich anstellten, als ob ihre Sache durch dieses Verlangen gefährdet sei, so entstand zwischen ihnen und den Realschulmännern ein erbitterter Kampf um das „Gymnasialmonopol“, unter dem das Objekt, um das gestritten wurde, die klassische Bildung selbst am meisten litt.

Denn bereits hatte sich, fast plötzlich gegen diese und damit gegen das ganze darauf gegründete höhere Schulwesen ein allgemeiner Sturm von ungewöhnlicher Heftigkeit erhoben. Zuerst kamen an den Hochschulen die Mediziner und die Vertreter der Naturwissenschaften und erklärten, dass die auf den Gymnasien erworbene Vorbildung für ihre Zwecke nicht genügend sei; vom Griechischen wollten sie zwar nicht lassen, aber der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht sei mangelhaft und der ganze Habitus der Gymnasialabiturienten den Aufgaben und der Art ihres Arbeitens nicht gewachsen; darum ging von hier der Ruf aus: Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr! Und dieselben Mediziner im Bunde mit Müttern und Vätern namentlich der oberen Stände klagten über Überbürdung der Schüler und konstatierten dieselbe in Broschüren und Artikeln wie schon fünfzig Jahre zuvor Lorinser gethan hatte; nur konnte

man in einer von Waffen starrenden Welt durch den Hinweis auf die Gefährdung der Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes der Sache jetzt weit mehr Nachdruck geben. Und in der That nahmen diese Überbürdungsklagen so rapide zu, dass die Regierungen — der Freiherr von Manteuffel im Elsass allen andern voran — Kommissionen niedersetzten und medizinische Gutachten einholten und auf Grund derselben sich beeilten, eine Minderung der Arbeit eintreten zu lassen; und auch dabei traf Anklage und Abminderung vor allem die alten Sprachen. Sieht man heute auf diesen Überbürdungssturm zurück, so wird man — ganz abgesehen von den politischen Nebenzwecken, die z. B. im Elsass von Seiten der Kläger und des Helfers dabei erreicht werden sollten — darin ein gut Teil Übertreibung und Weichlichkeit entdecken, auch zeigen vielfach die medizinischen Gutachten ein erstaunliches Mass von Unfähigkeit, gerade die Punkte herauszufinden, auf die es in Klage und Abhilfe eigentlich ankam; die von ihnen vorgeschlagenen Mittel und Mittelchen waren zwar zum Teil ganz brauchbar und hübsch, aber wirkliche Hilfe konnte nur von pädagogischer Seite kommen. Denn ganz aus der Luft gegriffen war die Sache allerdings nicht. Die realistische Seite des utraquistischen Systems hatte sich allmählich zu einer der sprachlich-historischen gleichwertigen Hälfte ausgewachsen, und da auch die Lehrer dieser Fächer den philologischen Kollegen an Wissen und mehr und mehr auch an Können ebenbürtig zur Seite standen, so hatten sich allerdings die Anforderungen und hatte sich die Last des Lernens für die Schüler gegenüber den Aufgaben des 16. Jahrhunderts in gewissem Sinne verdoppelt. Auch erschwerte die Überfüllung der von den meisten nur um des Einjährig-Freiwilligen-Scheins aufgesuchten Anstalten das Arbeiten mit den Schülern in der Schule selbst.

Angesichts dessen war es wenigstens verständlich, wenn radikale Geister diese Schwierigkeiten einfach und kurz dadurch zu heben suchten, dass sie für alle oder doch für die Mehrzahl der höhere Bildung suchenden Jugend schlankweg die völlige Beseitigung des altsprachlichen Unterrichts forderten. Und diesem Verlangen kamen verschiedene geistige Strömungen unserer Zeit zu Hilfe. So die nationale: vor 1870 hatte diese im Schwärmen und Kämpfen um Kaiser und Reich ihr würdiges Ideal und ihr grosses Ziel gehabt; nun dieses erreicht war, suchte sie nach anderen Bethätigungsgebieten. Und eines davon war die Schule; fast als ob die im Lateinischen und Griechischen unterrichtete Jugend vor 1870 nicht national gefühlt und im Jahr 1870 ihre Pflicht nicht gethan hätte, verlangte man an Stelle der Beschäftigung mit fremderLitteratur und Geschichte im Sprachlichen mehr deutsch, im Historischen ausschliesslich vaterländische und namentlich auch moderne Geschichte. Auch hierin steckte ja Wahrheit und manches Versäumte konnte hereingeholt und gebessert werden. Aber erschreckend war doch der grosswortige Chauvinismus, der sich hiebei offenbarte, und kläglich die Verständnislosigkeit dieser lauten Patrioten für das, was das Altertum in seiner stillen Grösse zur Weckung wahrer Vaterlandsliebe und was die Eingliederung des Knaben in das Ganze eines Schulorganismus zur staatsbürgerlichen und sozialen Erziehung beiträgt. Dazu kam fürs zweite das, was man den Realismus der Gegenwart zu nennen pflegt. Banausen und

Philister hat es zu allen Zeiten gegeben und sie sind niemals Freunde des klassischen Altertums und des klassischen Unterrichts gewesen; denn sie vermögen den Nutzen desselben nicht einzusehen und der ideale Hauch der Freiheit und der Schönheit, der namentlich das Griechentum durchzieht, ist ihnen unbequem und lästig. Und sie alle konnten sich nun auf eine ganz berechtigte moderne Strömung berufen, welche dem idealistischen Schönmachen einer altgewordenen Poesie und Kunst gegenüber auf Wahrheit und Natürlichkeit dringt und das Charakteristische und Bedeutende höher stellt als das Schöne und das Typische. Es ist dies ein neuer Sturm und Drang mit aller Einseitigkeit eines solchen und auch mit viel hässlichen Schlaken und mit noch viel mehr lächerlichen Übertreibungen, aus denen man aber doch bereits die erfreulichen Anfänge einer neuen und wie ich glaube bedeutenden Kunstrichtung hervorwachsen sieht. Auch sie bedeutet — heute noch, schwerlich für immer! — eine Abwendung vom klassischen Kunstideal, und auf sie berufen sich eben deswegen mit Recht und Unrecht alle, welche für dieses Ideal kein Verständnis und kein Auge haben. Und endlich hat — teilweise ein Nachklang der materialistischen Ära der fünfziger Jahre und des philosophischen Tiefstands in Deutschland — die berechtigte Bewunderung für die gewaltigen Errungenschaften der Naturwissenschaften, der Medizin und der Technik die Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften überhaupt und speziell mit der Altertumswissenschaft als ein dem modernen und praktischen Leben abgekehrtes Thun in der Schätzung der Zeit zurücktreten lassen, was sich bei manchen bis zur völligen Missachtung steigert; und vielfach hat dabei der Spott über unfruchtbaren Kleinkram die Philologen nicht unverdient getroffen und ist überhaupt die moderne Opposition gegen eine in Spezialistentum sich bornierende Gelehrsamkeit durchaus gerechtfertigt. Freilich könnte über Bücher wie Ew. Haufes „natürliche Erziehung“ (1889) oder über das neue Dogma von der Erziehung als einer Suggestion von der andern Seite der Spott reichlich zurückgegeben werden.

So ist es denn gekommen, dass die Gymnasien als die Pflegestätten der klassischen Studien die Gunst der Zeitgenossen vielfach verloren haben. Von allen Seiten kamen die Angriffe, der Bestand unseres ganzen deutschen Schulwesens wurde in Frage gestellt, Petitionen um Abänderung desselben bedeckten sich mit tausenden von Unterschriften, wogegen der zu Schutz und Trutz gegründete Gymnasialverein an Zahl erheblich zurückblieb, und eine Flut von meist wertlosen Vorschlägen zur Reform — der Minister von Gossler gab die Zahl derselben im Jahr 1889 auf 344 an — vermehrte das Chaos. Da galt es, zu sichten, zu klären und einen Ausweg zu finden, sei es dass man das Alte stützen und neu stabilieren oder an seiner Statt ein Neues finden und bauen wollte. Und dazu sollte nun die Berliner Konferenz dienen, welche „behufs Beratung einer Reihe wichtiger, das höhere Schulwesen in Preussen betreffender Fragen“ in den Tagen vom 4.—17. Dezember 1890 in Berlin vereinigt war. Auch einige pädagogische Notabeln aus anderen deutschen Staaten waren zugezogen; doch gingen namentlich Bayern und Württemberg selbständig vor und ordneten, noch bevor die Entscheidung in Berlin gefallen war, ihr höheres Schulwesen

in der Weise, dass wesentlich am Alten festgehalten, daneben freilich auch manches Veraltete beseitigt wurde; vor allem hat Württemberg das notorische Zuviel des Lateinischen in seinen Anstalten beschnitten, die Zahl der Unterrichtsstunden im humanistischen von 102 auf 81, im Realgymnasium von 91 auf 74 reduziert und die Anforderungen in der lateinischen Komposition erheblich beschränkt. Auch in Berlin zeigte schon die Zusammensetzung der Konferenz, dass der Minister v. Gossler mehr eine Stütze für das Bestehende, als einen Antrieb zu Neubildung oder völliger Umgestaltung von den Geladenen begehre; die Vertreter einer radikalen Reform waren quantitativ und qualitativ nur schwach vertreten, und auch die der Versammlung vorgelegten Fragen waren nach dieser Seite hin sehr vorsichtig gehalten. Allein gleich in der ersten Sitzung verrückte das entschiedene Dazwischengreifen Kaiser Wilhelms II., der sich in Erinnerung an seine eigenen Schuljahre in Cassel zum Anwalt der Überbürdungsklage und des Vorwurfs wegen mangelnder nationaler Erziehung durch die Gymnasien machte und überraschenderweise besonders die Beseitigung der Realgymnasien als einer Halbheit forderte, den Versammelten das Konzept. Direkt *ad imperatorem melius informandum* zu appellieren schien keiner der zur Verteidigung Berufenen so recht den Mut zu haben und von so autoritativer Stelle aus erhielten die Anklagen nun erst recht Nachdruck und Gewicht. Die Beschlüsse der Versammlung aber trugen vielfach einen prinziplosen Kompromiss- und Majoritätscharakter an sich, und so war doch die Hauptfrage die, was die preussische Schulverwaltung ihrerseits auf Grund dieses teilweise wirklich „reichen und wertvollen Materials“ für „bestimmte Entschliessungen fassen“ werde. Darauf geben die neuen Lehrpläne von 1892 Antwort.

Nicht ratifiziert wurde durch sie trotz des kaiserlichen Wunsches der mit 35 gegen 8 Stimmen gefasste Beschluss der Berliner Konferenz auf vollständige Beseitigung des Realgymnasiums: ein blühendes Schulwesen mit 174 Anstalten und 34—35,000 Schülern mit Einem Federstrich aus der Welt zu schaffen, schien doch angesichts des Widerstands vieler Städte, namentlich auch Berlins nicht thunlich. Dagegen trat eine erhebliche Verminderung des klassischen Unterrichts ein, das Griechische verlor 4, das Lateinische am humanistischen Gymnasium 15, am Realgymnasium 11 Stunden. Damit war dieses letztere wieder so ungünstig gestellt wie vor 1882, ohne dass man doch zu sagen vermocht hätte, wie die Nachteile, die sich damals unzweifelhaft gezeigt hatten und von Bonitz so offen und eindringlich zugestanden worden waren, künftig vermieden werden sollen; nur das Verlangen auf Zulassung seiner Abiturienten zum akademischen Studium kann hinfort mit erneuter Energie und leider auch mit besseren Gründen abgewiesen werden. Fast noch schlimmer steht es aber um das humanistische Gymnasium in Preussen mit seinen 62 Lateinstunden; von ihm hat man angesichts dieser weitgehenden Beschränkung des Lateinunterrichts mit Recht gesagt, es sei nunmehr selbst ein Realgymnasium mit Griechisch geworden. Dass der lateinische Aufsatz gefallen ist, ist dagegen erfreulich; doch hätte das schon längst geschehen sollen und ohne den Umweg über eine Konferenz geschehen können. Von den namentlich an den klas-

sischen Sprachen ersparten Stunden kam eine in jeder Klasse dem Turnen zu gut und überdies wurde die Zahl der Unterrichtsstunden überhaupt um 16 vermindert. Bezeichnend für den Sinn und Geist der ganzen Reform aber ist, dass das Deutsche, zum Teil gegen den Widerspruch hervorragender Schulmänner, an Stundenzahl vermehrt und von ihm gesagt wurde, es sei dies „neben dem Unterricht in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen;" auch wird in der Geschichte die „Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses auf sozialpolitischem Gebiete bis in die neueste Zeit herab" vorgeschrieben und damit der Schule, schwerlich zum Heil des Ganzen, die Beteiligung an an den sozialen Kämpfen der Gegenwart zur Pflicht gemacht. Überhaupt wurde im Gegensatz zu der von Bonitz eingeschlagenen freieren Richtung allzu viel büreaukratisch reglementiert und z. B. sogar im Deutschen die Auswahl der Lektüre bestimmt und centralisiert. Von philosophischer Propädeutik, die sich seit Schulzes Zeit immer mehr hatte beschneiden und reduzieren lassen müssen, ist überhaupt nicht mehr die Rede, dagegen das Englische wenn auch vorläufig noch nur fakultativ eingeführt. Der Hinweis auf die Benützung von Anschauungsmitteln im Lateinischen, wofür Baumeister durch seine Bilder aus dem griechischen und römischen Altertum in dankenswerter Weise gesorgt hat, hängt mit dem überhaupt mannigfach spürbaren Einfluss der Herbart'schen Pädagogik auf diesen Lehrplan zusammen. Das Abiturientenexamen wurde als notwendiges Übel festgehalten, aber Erleichterungen angestrebt, die freilich durch neuere Verordnungen zum Teil bereits wieder in Frage gestellt sind. Dagegen schädigte auch diesmal, und vielleicht schlimmer als je, die unselige Berechtigungsfrage den Aufbau der Schulen. Im Interesse der vielen, die um des Einjährig-Freiwilligen-Scheines willen die Anstalten nur bis zum Schluss von Untersekunda besuchen wollen, zerlegte man dieselben gewissermassen in zwei selbständige Teile, setzte an den Übergang von Unter- nach Obersekunda ein weiteres Examen, die sogenannte Abschlussprüfung, als ob wir des Examinierens im Deutschen Reich noch nicht genug hätten, und richtete den Lehrplan der sechs unteren Klassen so ein, dass der Unterricht z. B. in der Geschichte wirklich einen erstmaligen Abschluss an diesem Punkte findet. Dadurch ist aber eine rationelle Gestaltung des Lehrplans für den dreijährigen Kursus oben erschwert und teilweise unmöglich gemacht worden, und so das Gymnasium in seiner Spitze und höchsten Bestimmung geschädigt. Daher haben die übrigen deutschen Staaten mit Recht sich grösstenteils geweigert, in dieser Einrichtung sich Preussen anzuschliessen. Bei den Realschulen ist es umgekehrt für die sechsklassigen Anstalten verhängnisvoll, dass diese als Unterbau für die mit dem Danaergeschenk des akademischen Studiums der Mathematik und Naturwissenschaften beglückten Oberrealschulen angesehen werden und ihr Lehrplan sich nach diesen richten soll: noch mehr als dies schon bisher in Preussen der Fall war, werden sie damit ihre wahre Aufgabe aus den Augen verlieren, für den kleinen Bürger und Handwerker die richtigen Bildungsstätten zu sein. Überhaupt ist von dem Einfluss des neuen sozialen Geistes auf die Gestaltung unseres Schulwesens noch wenig zu merken,

die Erziehung zur richtigen Auffassung der Arbeit namentlich durch die starke Reduzierung der Ansprüche an die Kraftanspannung der Jugend auf den höheren Schulen geradezu erschwert. Nur in dem von Skandinavien aus sich auch über Deutschland verbreitenden Handfertigkeitsunterricht und in der damit parallel gehenden Einrichtung von Koch- und Haushaltungsschulen für Mädchen u. dgl. Dingen spürt man das Nahen eines neuen Geistes. Dagegen verschliessen sich die deutschen Hochschulen noch fast gänzlich der in England um sich greifenden „Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung“.

Doch alles das ist noch nicht Geschichte, sondern lebendige Gegenwart und darf daher nicht mehr ausführlich erzählt werden. Nur zweierlei ist noch hinzuzufügen. Einmal der Eindruck, den das Ergebnis dieser neuesten Schulreform machte, war doch im grossen Ganzen ein entschieden unbefriedigender. Denen, die eine radikale Änderung begehrt hatten, waren die Konzessionen viel zu wenig weitgehend und umgekehrt erklärten die Führer der konservativen Humanisten: *magna pugna victi sumus*! und so sehen beide Parteien in der Neuordnung nur ein Provisorium, eine Abschlagszahlung die einen, der bald mehr folgen müsse, einen Schritt vom Wege die andern, der so rasch als möglich wieder zurückzunehmen sei; niemand aber glaubt an den Bestand einer Schulreform, die doch nur wieder einmal gezeigt hat, dass die Bureaukratie — denn sie war diesmal fast namenlos die Urheberin des Werkes — von sich aus zu schöpferischen Gedanken und Thaten nicht die Kraft hat. Und erwähnenswert ist fürs zweite die Erlaubnis, die man einzelnen Anstalten gegeben hat, mit dem sogenannten Frankfurter Lehrplan einen Versuch zu machen. Hier soll Realschule und Gymnasium zu einer Einheitsschule verbunden werden, für welche von Reformern und in Elternkreisen schon seit geraumer Zeit eifrig Propaganda gemacht wird, und deshalb beginnt der fremdsprachliche Unterricht statt mit dem Lateinischen mit dem Französischen; jenes setzt erst in Untertertia ein und bringt es auf 52 Stunden, das Griechische erst in Untersekunda und bringt es auf 32 Stunden; die Schüler haben also erst mit 12 Jahren zwischen lateinischem und lateinlosem Kursus, erst mit 14 Jahren zwischen humanistischem oder Realgymnasium zu wählen. 1892 ist mit diesem Experiment begonnen worden, heute ist die Anstalt also noch nichts anderes als eine Realschule ohne Latein; 1901 wird sie erstmals ihren Lauf durchmessen haben und dann erst über Gelingen oder Misslingen zu urteilen sein. So gehört sie der Zukunft, nicht der Geschichte an; doch lassen gewisse Analogien in anderen Staaten an diesem Punkte den Schleier des Bildes zu Sais schon heute nicht gar so undurchsichtig erscheinen. Von jenen ausserdeutschen Staaten und den namentlich auch in Frankreich und in der Schweiz geführten Kämpfen um die Schulreform zu berichten bleibe aber der zweiten Abteilung dieses ersten Bandes überlassen. Und von Mädchengymnasien, deren erstes 1893 in Karlsruhe eingerichtet worden ist, wird ebenso wie von den Ergebnissen der Mädchenschulordnung des Jahres 1894 ein nach mir kommender Geschichtschreiber der Pädagogik erzählen.

Ich aber lege hiemit die Feder nieder. Kritische Betrachtungen, mit denen ich anfangs hatte schliessen wollen, bleiben besser weg. Sie erscheinen

nach der Fassung der letzten Paragraphen nicht mehr notwendig und könnten überdies nachträglich den Schein erwecken, als ob das Ganze um ihretwillen geschrieben und die Geschichtsdarstellung auf sie hin gemodelt wäre. Wer sich meiner Führung durch die pädagogische Vergangenheit bis hieher anvertraut hat, der wird — bei allem Bemühen meinerseits gerecht und objektiv zu bleiben — ohnedies wissen, was ich von unserer pädagogischen Gegenwart halte und von der nächsten Zukunft hoffe oder fürchte. Übergangszeit ist böse Zeit. Das Alte ist fraglos alt geworden, ein Neues ist im Anzug, aber die Form dafür noch nicht gefunden. Was uns daher wie im politischen und sozialen Leben, so auch in den Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsfragen zumeist Not thut, das sind Ideen und Ideale; und was heute vielleicht mehr als je von denen, die theoretisch und praktisch auf diesem Gebiete arbeiten, gefordert wird, das sind Opfer und die Fähigkeit Opfer zu bringen. Hoffen wir darum, dass es der deutschen Schule auch in Zukunft nicht an ideenreichen Köpfen und an opferbereiten Herzen fehle!

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrag des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten 1891. Centralblatt 1892. K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne 1892. G. Uhlig, Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau 1892. R. Menge, Artikel „Abschlussprüfung" in dem Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein, von dem bis jetzt erst vier Lieferungen (1894) erschienen sind und das ich deshalb unter den Quellen in der Einleitung noch nicht habe nennen können. Weiter meine zwölf Vorlesungen über die Fragen der Schulreform 1891 und mein Vortrag über Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums 1894. Fr. Paulsen, über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preussen 1893.

Namen-Register.

(Dasselbe bezieht sich natürlich nur auf den Text, nicht auf die Litteraturangaben in den Anmerkungen.)

A.

Abälard 28, 31, 41.
Abel 244.
Agricola, Rud. 49 f., 69, 76, 83, 87, 127, 128.
Alexander III. (Papst) 35.
Alexander de Villa Dei s. Doctrinale.
Alexandria 21.
Alkuin 23 f., 28.
Alsted 154.
v. Altenstein 269, 306, 309, 311, 329 f.
Andreä, Jac. 98.
Andreä, Joh. Val. 133 f., 139, 154, 155.
Angelsachsen 22.
Anna Sophie v. Rudolstadt 147.
Anselm v. Canterbury 30 f.
Aquaviva 110.
Aristoteles 11, 30, 32, 41, 43, 64, 108, 135.
Ascham, Roger 102 f., 145.
Augsburg 94, 147, 151.
Augustin 43.
Augustus 23.
Ausonius 20 f.

B.

Bacon 139 f., 145, 155, 168.
Baden 316, 341, 343, 344, 348.
Bahrdt 224.
Barbirianus 49 f.
Basedow 148, 213, 214 ff., 249, 281, 286, 287.
Basel 55, 99, 100.
Baumeister 342, 355.
Bäumlein 335.
Baur, F. Chr. 316 f.
Baur, G. 224, 296.
Bayern 23, 312 ff., 319 ff., 353.
Beatus Rhenanus 56.
Beda Venerabilis 22.
Bekker 270.
Bellay, Joachim du 107.
Benediktiner 22.
Beneke 304.
Bengel 193.
Bentley 247.
Berlin 169, 173, 197, 232, 239, 241, 265, 269, 270, 283, 289, 296, 309, 332, 354.
Berliner Konferenz 353 ff.
Bernegger 131 ff., 153, 171.
Bernhardi 310.
v. Bethmann-Hollweg 338.
Beza 100.
Bismarck 343.
Bitschin 39.
Boccaccio 43.
Böckh 270, 315.
Bodin 109, 126.
Bodmer 274.
Boëtius 21, 28, 30.
Boileau 182, 256.
Bonifatius 22 f.
Bonitz 333 f., 343 ff., 354, 355.
Brant, Seb. 57.
Braunschweig 35, 37 f., 88, 94 f., 98, 123, 124, 167, 169, 192, 235, 236, 247, 316, 324.
Breitinger 274.
Brenz 95.
Breslau 35, 238, 271.
Brunfels 77.
Bruns 234.
Bucer 76 f.
Bugenhagen 94 f.
Bullinger 100.
Bünger 131.
Burdigala (Bordeaux) 20, 108.
Burgdorf 275.
Bursian 18.
Buttmann 264.
Byzanz 44.

C.

Caesar Borgia 45.
Calasanza 122.
Calixt 155.
Calvin 64, 100 f.
Campanella 134, 139, 155.
Campe 227, 235.
Canisius, P. 120, 122.
Cassel 354.
Cassiodorius 21 f., 28.
Celtes, Konr. 60.
la Chalotais 213.
Chesterfield 227.
Chlodwig 20.
Christ 255.
Christentum 20 ff., 42, 48, 55, 61 f., 126, 136, 291, 296, 335.
Christoph, Herzog v. Württemberg 95, 123.
Chrodegang v. Metz 23.
Clemens Alex. 21.
Cola di Rienzo 42.
Colet 101.
Comenius 13, 145, 149, 154 ff., 166, 173, 193, 219, 248, 297.
Condorcet 211 f.
Cordier 101.
Cöthen 147 ff.
Cramer, F. 16.
Crotus Rubianus 57.
Crüger 85.
Cuvier 245.

D.

Dante 41, 42 f.
Descartes 138, 139, 178.
Despauterius 180, 182.
Dessau 219, 223, 226, 234.
Deventer 49, 51, 53.
Diesterweg 280, 331.
Dillmann 340 f.
Dilthey 5, 305.
Dissen 304.

Doctrinale 27, 48, 51, 56, 57, 76.
Doederlein 314, 315.
Dominikaner 33.
Donat 27, 72.
Döring 349.
Dringenberg 55 f.
Dürer 36.

E.

Eckstein 335.
v. Eichhorn 330 f.
Eilers 330 f.
Elisabeth, Königin v. England 102, 126.
Elsass-Lothringen 342 f., 348.
England 101 ff., 139 ff., 247, 356.
Epistolae virorum obscurorum 57.
Erasmus 53 ff., 57, 58, 61 f., 69, 76, 83, 84, 87, 100, 101, 104, 127, 128.
Ernesti 252 ff., 258.
Ernst der Fromme, Herzog v. Sachsen-Gotha 164 f.
Ernst II., Herzog v. Gotha 225.
Exner 333 f.

F.

Falk, Joh. 279.
Falk, preuss. Minister 343 f.
Felbiger 233, 235 f.
Feuerlein 172.
Fichte 268, 270, 279, 281, 282 ff., 287, 288, 290, 296, 297, 306, 312, 315.
Flattich 193.
Florenz 44, 46.
Francke, A. H. 178, 183 ff., 195, 348.
Frankenreich 22 ff.
Frankreich 106 ff., 137 ff., 211 f., 247, 356.
Franz I. v. Frankreich 76 f., 107.
Freyer 190.
Frick 348, 349.
Friedrich I., Deutscher Kaiser 32.
Friedrich II., Deutscher Kaiser 32, 42.
Friedrich III., DeutscherKaiser 49.
Friedrich Wilhelm, der grosse Kurfürst 177.
Friedrich III. (I. König v. Preussen) 177, 191, 232.
Friedrich II., der Grosse 178, 200, 212, 232 ff., 237 ff., 269.
Friedrich Wilhelm I. 178, 190, 191, 212, 232; II. 234, 240, 269; III. 234, 269, 306, 328 f.; IV. 329 ff., 335 f.
Frischlin 87, 126, 129.
Fröbel 279.
Fulda 25.

G.

Galilei 139, 168, 171.
St. Gallen 25, 29, 44.
Gallien 20 f.
Gaza, Theod. 54.
Gebweiler, Hier. 55, 57.
Gedike 239 f., 269 f., 317, 321.
van Geer 155.
Gemistos Plethon 44.
Genf 100 f.
Gesner 192, 247 ff., 258, 261, 346.
Giesebrecht 331.
Giessen 147, 348.
Gloner 133.
Gössgen 213.
v. Gossler 344, 353 f.
Gotha 189.
Goethe 15, 159, 214, 219, 257 f., 264, 267, 281, 286 ff.
Göttingen 247, 255, 263, 297, 314.
Gottsched 256.
Grotius 177.
Guarino, Battista d. Ä. 46; d. J. 47 f.
Günther, S. 28, 86.
Gütersloh 335.
Guts-Muths 225.

H.

Hadwig, Herzogin v. Schwaben 34.
Hagedorn 256.
Hähn 197 f.
Halle 169, 177, 183 f., 239, 263 f., 269, 272, 332, 348.
Hannover 316.
Hartfelder 60.
Hartlib 145, 154.
Haufe 353.
Haym 267, 308.
Hecker, 197 f., 232, 236, 318, 321.
Hegel 258, 268, 270, 306, 308 f., 312, 313, 319, 329.
Hegius 51.
Heindorf 270.
Heinrich IV., König v. Frankreich 121.
Heinse 257.
Heinsius 329.
Helvetius 210.
Helvicus 147.
Heppe 123.
Herbart 297 ff., 315, 316, 334, 347, 348 ff.
Herder 259 ff., 264, 288.
Hermann, Gottfr. 315, 331.
Herrnhuter 193, 289.
Hertel 84.
Hettner 45.
Heubaum 196.
Heyne 255 f., 258, 263.
Hieronymianer 50 f.
Hobbes 140.
Hölderlin 258.
Hofwyl 279.
Holland 247.
Hrabanus Maurus 26, 28, 39.
Humboldt, W. v. 259, 267 ff., 279 f., 305 f.
Hutten, Ulr. v. 57 f. 61 f., 128.

I.

Jäger 350.
Jahn 306.
Jansenismus 179 ff.
Janssen 49, 74.
Jean Paul 288.
Jena 312.
Jesuiten 82, 88, 109 ff., 139, 160, 179, 182, 235, 343.
Ilgen 315.
Innocenz III. 33.
Johannes von Ravenna 44.
Josef II. von Oesterreich 235 f., 243.
Irland 22.
Italien 21, 25, 41 ff., 125.
Julius, Herzog von Braunschweig 98.
Julius III. (Papst) 120.
Jungius 131, 147, 153, 172.

K.

Kant 192, 223, 246, 259, 269, 281 f., 289, 297, 312, 315.
Karl der Grosse 23 ff., 28, 29, 35, 41, 67.
Karl Martell 23.
Karl Eugen, Herzog v. Württemberg 242 ff.
Karl VIII. von Frankreich 107; IX. 108.
Karlsruhe 356.
Katharina II. von Russland 236.
Kepler 126, 168, 171.
Kern, Rektor in Jüterbog 322 f.
Kern, Herm. 349.
Kindermann 236.
Klopstock 256, 261, 274.
Klumpp 316, 324.
Köchly 331 f.
Kohlrausch 316.
Koldewey 18, 98, 132, 324.
Kolumban 22.
Kolumbus 44, 168.
Komensky s. Comenius.
Königsberg 192, 271, 273, 280, 297, 304, 335.
Kopernikus 126, 168, 279.
Kramer 196.
Kromayer 151 ff., 164.

L.

Laas 87.
Lancelot 180.
Lange, Alb. 92.
Langen, Rud. v. 51.
Lauingen 87.
Leibniz 172 ff., 212.
Leipzig 125, 175 ff., 247, 332.
Leo XIII 119.
Leopold Friedrich Franz, Fürst von Anhalt-Dessau 219.
Lessing 256, 259, 281.
Locke 140 ff., 199, 201, 203, 209, 214, 248.
Lorinser 328 f.
Loyola, Ignatius v. 109 f., 118.
Löwen 53, 60, 76, 107.
Lübeck 35, 94.
Lubinus 155.
Luder 59.
Ludwig von Anhalt-Cöthen 147, 149 f.
Ludwig XIV. 168, 171, 180.
Ludwig I., König v. Bayern 313, 319.
Luther 25, 55, 61 f., 63 ff., 74, 77, 96, 122, 127, 129, 135, 182 f., 185, 216, 283.
Lüttich 52, 75 f., 78, 79.

M.

Macchiavelli 45.
Mager 325.
Malatesta von Rimini 45.
Mangelsdorf 15.
Manteuffel, Freiherr von 342 f.
Manuel Chrysoloras 44.
Marbach (Theologe) 85, 91.
Marburg 346.
Marcianus Capella 28.
Maria Theresia 235.
Max Josef, König v. Bayern 312.
Maximilian I., Deutscher Kaiser 60; II. 79.
Meierotto 239 f., 269.
Meineke 310.
Melanchthon 61, 68, 69 ff., 77, 83, 87, 93, 122, 127, 128, 171.
Merovinger 21 ff.
Methodisten 193 f.
Metternich 306.
Michel Angelo 45.
Micyllus 71.
Milton 145 f.
Montaigne 137 f., 141, 199, 209.
Montgelas 312.
Moriz von Hessen 169.
Morus, Thomas 101, 105, 126, 139.
v. Mühler 343.
Mulcaster 103.
Müller, O. 315.
Murmellius 51, 56.
Mützell 329.

N.

Nagel 325.
Nägelsbach 314, 335.
Napoleon I. 212, 279, 318.
Neander, Mich. 86, 94.
Neapel 32, 42, 46.
Nerrlich 17 f.
Niebuhr 270.
Nikolaus von Cues 49.
Niemeyer, A. H. 15, 190, 269.
Niethammer 312 f., 317, 319.
Nürnberg 60, 72, 73, 75, 319.

O.

Oesterreich 235 f., 333 f., 344.
Oratorier 122.
Origenes 21.
Ottonen 29, 41.
Oxenstierna 147, 155.

P.

Pachtler 88, 117, 120.
Palmer 15.
Pappus 91.
Paris 31 f., 42, 76, 107 f., 121.
Paskal 119.
Patak 155, 163.
Paulsen 17, 35, 37, 74.
Paulus, der Apostel 21.
Pergen, Graf von 235.
Perottus 54.
Perrault 181 f.
Perthes 350.
Pestalozzi 13, 148, 263, 273 ff., 283, 284, 285, 287, 297, 303, 305, 315, 321.
Petrarca 43.
Petty 146.
Philipp v. der Pfalz 49.
Piaristen 122.
Pietisten 182 ff., 195 ff., 212, 230, 232 f., 238, 330.
Pippin 23.
Pirna 125.
Plateanus 52.
Platon 5, 8, 11, 43, 44, 102, 285, 289.
Platter, Thom. 38, 55, 100.
Ploucquet 245.
Plutarch 11, 46.
Pommern 94.
Port Royal 180 f.
Prantl 28.
Preussen 177, 191 f., 196 ff., 212, 232 ff., 236 ff., 255, 269 ff., 279 f., 282, 305 ff., 321 ff., 327 ff., 329 ff., 335 ff., 338 ff., 341 ff., 346 ff., 353 ff.
Pufendorf 177.
Pueri oblati 22, 25, 29, 34.

Q.

Quintilian 11, 46, 70, 84.

R.

Rabelais 107.
Raffael 45.
Rambach 193.
Ramus, Peter 76, 107 f., 145, 149, 178.
Ratichius 132, 146 ff., 155, 157, 164, 166, 248.
Raumer, K. von 11, 12, 16, 84.
v. Raumer, preuss. Minister 336.
Regiomontanus 126, 168.
Rein 299, 348.
Resewitz 236 f., 317.
Reuchlin 57, 69.
Reyher 153, 164.
Richter, J. P. Fr. s. Jean Paul.
Riese, Adam 36.
Rochow, Eberh. v. 234.
Rollin 180.
Rom 20, 23, 29, 43, 46, 120, 268, 279, 330.
Ronsard 107.
Roothaan 110, 119.
Rosenkranz 15.
Rosvitha v. Gandersheim 34.
Roth 314, 335.
Rousseau 39, 137, 199 ff., 213 ff., 259, 274, 281, 286, 287, 288, 291.
Ruhkopf 15.
Rumpel 330, 334, 335.

S.

Sachs, Hans 126.
Sachsen 68, 72 f., 88, 94, 98 f., 124 f., 315 f., 348.
la Salle 122.
v. Sallwürk 225.
Salzmann 224 ff.
Sapidus 55, 78, 100.
Sauppe 256.
Savigny 270.
Schegk 90, 130.
Schelling 312.
Scherer 34.
Schiller 128, 129, 245, 257 f., 267 f., 281, 287.
Schiller, Herm. 348, 349.
Schlegel, Fr. 258, 261.
Schleiermacher 6, 193, 270, 289 ff.
Schlettstadt 55 f.
Schmid, K. A. 16.
Schmidt, Ch. 91.
Schmidt, K. 16.
Schmieder 320, 322.
Schmoller 345.
Schnepfenthal 225, 226.
Scholastik 28, 30 ff., 37.
Schottland 22, 101.
Schrader 265.
Schubart 243.
Schulbrüder u. Schulschwestern 122.

Schulpforta 315, 328.
Schulze, Joh. 305 ff., 315, 325, 327 ff., 337, 347.
Schummel 223 f.
Schupp 135 f.
Schütz s. Toxites.
Schwarz, Chr. 15.
Schweighäuser 220.
Schweiz 99 ff., 365, 275.
Semler, Chr. 195 ff.
Shakespeare 102, 126, 257.
Sidonius Apollinaris 21.
Siebenbürgen 166, 192, 334.
Sigwart 90, 130.
Silberschlag 197 f.
Silvius, Aeneas 47, 49.
Simon 220.
Skytte 177.
Soissons 20.
Spanien 30, 32.
Spener 134, 183.
Spilleke 321 ff.
Stapfer 275.
Stein, Freiherr vom 269, 279.
Stein, L. v. 15.
Stiehl 336, 343.
Stoy 348.
Strassburg 56 f., 60, 75 ff., 123, 124, 131 ff., 193.
Strümpell 304.
Sturm, Jakob 56, 78, 79.
Sturm, Joh. 52, 73, 75 ff., 96, 100, 102, 106, 119, 127, 129, 228.
Stuttgart 97, 123, 168, 253, 335, 340.
Stuve 235.
Süvern 270, 305 f., 319, 321.
Syagrius 20.
Synesius 21.
Synoden in Aachen 24, 25; in Basel 49; in Florenz 49; in Konstanz 44, 49; in Neuching 23; in Paris 25; in Rom 33; in Trient 120, 122; in Vaison 21.

T.

Theodulf von Orleans 24.
Thiersch 313 f., 315, 317, 325, 327 f., 330 f.
Thomas von Aquino 110, 114, 120.
Thomasius, Jakob 174, 248.
Thomasius, Chr. 174 ff., 183.
Toxites (Schütz) 88, 91, 95 f.
Trapp 227 f., 235, 239, 249, 263, 265, 317.
v. Treitschke 312.
Trier 20.
Trotzendorf 82, 93, 114, 119.
Tübingen 97, 243, 317.

U.

Uhland 258.
Ulrich, Herzog von Württemberg 95, 123.
Ursulinerinnen 122.

V.

Valla, Laurentius 48, 61.
Vatikanisches Konzil 343.
Vegius, Maph. 47.
Veil 80, 86, 90.
Vergerius, P. P. 46.
Vincentius von Beauvais 39, 41, 106.
Vittorino von Feltre 46.
Vives 87, 105 f., 137, 155.
Voss 259, 261.

W.

Waitz 304.
Weigel 172, 196.
Weimar 151 ff., 164, 247, 261, 286.
Weisse, Chr. 179.
Wendt 341.
Wessel 51.
Wichern 279.
Wieland 257.
Wien 60, 334.
Wiese 197, 335, 336 ff., 341, 342, 343, 346.
Wilhelm I., Deutscher Kaiser und König von Preussen 338.
Wilhelm II., Deutscher Kaiser und König von Preussen 354.
Willmann 15, 304, 349.
Wimpfeling 56 f., 60, 77, 78, 128.
Winckelmann 256, 258, 259, 261.
Wolf, Chr. 178, 212, 241.
Wolf, Fr. Aug. 241, 259, 263 ff., 270, 272, 280, 292, 307 f., 314, 317, 321, 325, 338, 346 f.
Wolf, Hieronymus 85, 86, 94.
Wolfram von Eschenbach 33.
Wolke 220 ff.
Wöllner 234, 240, 269, 330.
Worms 25.
Wundt 349.
Württemberg 88, 95 ff., 123, 193, 242 ff., 316 f., 324 f., 340 f., 345, 348, 351, 353.
Würzburg 312.

Z.

v. Zedlitz 223, 233 ff., 237, 263 ff., 269, 272.
v. Zedlitz-Trütschler 343.
Zeller 280.
Ziller 299, 301, 304, 348.
Zinzendorf, Graf v. 193.
Zürich 99 f., 122, 273 f.
Zwickau 52.
Zwicke 236.
Zwingli 99 f.

Ich benütze gerne diesen freien Raum, um zum Schluss noch den Herrn Beamten der Strassburger Bibliothek für ihre mir namentlich auch während des Druckes geleistete vielfache Beihilfe meinen ebenso verbindlichen wie herzlichen Dank auszusprechen.

Th. Z.

Verbesserung einiger Druckfehler in der Einleitung.

Es ist zu lesen:

S. XXI Z. 6 Wettlauf.
S. XXII Anm. Z. 1 Gross-Oktav.
S. XXVI Z. 10 v. u. fürs Leben.
S. XXVI Z. 5 v. u. Knaben,
S. XXVII Z. 24 Handwerker.
S. XXX Z. 17 selbsteignen.
S. XXXI Z. 7 einzelner.
S. XXXVII Z. 26 Herrn Doktor.
S. XL Z. 15 Hektors Liebe.
S. XLIV Z. 20 mit denen.
S. XLVI Z. 24 aus einer Scienz.
S. XLVI Z. 29 eines grösseren.
S. LI Z. 11 v. u. des Salonmenschen.
S. LVI Z. 7 Schulen.
S. LVIII Z. 6 v. u. geschmackvollem.



